

# **Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten**

**Zur Innensicht des erschwerten Lernens**

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von  
Marius Andreas Metzger

von Eschenz / Thurgau

Angenommen im Sommersemester 2006 auf Antrag von Herrn  
Prof. Dr. phil. Wilfried Schley und Herrn Dr. phil. habil. Emil E. Kobi

Studentendruckerei, Zürich, 2006

## Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Lernschwierigkeiten entstanden, welches mich schon seit längerer Zeit begleitet und beschäftigt. Der Austausch mit verschiedenen Menschen machte mir dabei immer wieder bewusst, dass die lernende Aneignung von Welt eines der zentralen Lebenserfordernisse bedeutet.

Mein herzlicher Dank für die Unterstützung und das mir entgegengebrachte Vertrauen gilt insbesondere Herrn Prof. Dr. phil. Wilfried Schley und Herrn Dr. phil. habil. Emil. E. Kobi. Zudem möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. phil. Konrad Bundschuh für die Anregungen und Ermutigungen bedanken. Weitere wichtige Anregungen verdanke ich auch Frau lic. phil. Marlis Eeg-Blöchliger, Vizepräsidentin der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie, Herrn lic. phil. Paul Schmid, Leiter der Geschäftsstelle der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie, sowie Herrn Dr. phil. Jürg Forster, Leiter des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt Zürich.

Ein spezieller Dank geht an die Schülerinnen und Schüler der Freien Evangelischen Schule Zürich, welche sich mit grossem Einsatz und Engagement als Forschungspartnerinnen und Forschungspartner an der Untersuchung beteiligt haben. Weiter danke ich Herrn Peter Scheuermeier, Rektor der Freien Evangelischen Schule Zürich, Frau Margret Seitz, Stufenleiterin, sowie Lehrpersonen und Eltern der beteiligten Schülerinnen und Schüler.

Zu grossem Dank bin ich lic. phil. Andrea Nold verpflichtet, welche mich während der gesamten Arbeit unterstützt und begleitet hat. Bedanken möchte ich mich auch bei dipl. arch. ETH Marco Streuli, der mich bei der visuellen Gestaltung der Strukturbilder beraten hat, bei lic. phil. Raphael Bauhofer, der die Protokollierung des Gruppengesprächs übernommen hat, bei lic. phil. Arlette Kopp, lic. phil. Nina Hottinger und Roy Swanepoel, welche sich der Durchsicht und Korrektur der Arbeit angenommen haben, sowie bei Margrit Straub für die guten Hinweise.

Schliesslich bleibt noch meiner Familie und meinen Freunden zu danken. Sie waren mir eine grosse und wichtige Stütze auf diesem Weg. Ein letzter Dank geht an dieser Stelle an meinen Vater, von dem ich gelernt habe, dass Lernen als Ausdruck der Persönlichkeit immer auch direkter Weg zu ihr ist.

Zürich, im Sommer 2006

Marius A. Metzger

## Inhaltsverzeichnis

<b>I.</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>Theoretische Grundlagen.....</b>	<b>8</b>
2.1.	Begriffliche Verirrungen und Verwirrungen.....	8
2.2.	Definitorische Festlegung des Phänomens.....	13
2.3.	Erschwerende Bedingungen des Lernens.....	19
2.4.	Entwicklungslinien in den Erklärungsansätzen.....	22
2.4.1.	Subjektwissenschaftliche Kritik am Verlust des lernenden Subjektes.....	33
2.4.2.	Das lernende Subjekt und Lernschwierigkeiten in der Systemtheorie.....	37
2.4.3.	Das lernende Subjekt und Lernschwierigkeiten in der Psychoanalyse .....	41
2.4.4.	Das lernende Subjekt und Lernschwierigkeiten in der kritischen Psychologie .....	46
<b>III.</b>	<b>Fragestellung .....</b>	<b>50</b>
<b>IV.</b>	<b>Methodische Grundlagen .....</b>	<b>53</b>
4.1.	Subjektorientierung als methodisches Prinzip .....	53
4.1.1.	Forschung im Bereich Lernen und Lernschwierigkeiten .....	59
4.1.2.	Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien .....	64
4.2.	Explication der Methoden.....	70
4.2.1.	Leitfadeninterview .....	74
4.2.2.	Struktur-lege-Technik .....	80
4.2.3.	Bildung von Modalstrukturen .....	86
4.3.	Methodenspezifische Gütekriterien.....	90
4.4.	Rahmenbedingungen der Erhebung .....	94
<b>V.</b>	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>97</b>
5. 1.	Definitorische Festlegung von Lernschwierigkeiten.....	99
5.2.	Eigen- und Fremderfassung von Lernschwierigkeiten.....	103
5.3.	Interagierende Problembereiche als erschwerende Bedingungen.....	111
5.3.1.	Der Problembereich Person im erschwerten Lerngeschehen .....	114
5.3.2.	Der Problembereich Familie & Umfeld im erschwerten Lerngeschehen .....	128

---

5.3.3. Der Problembereich Schule im erschwerten Lerngeschehen .....	140
5.4. Beeinflussungsmöglichkeiten von Lernschwierigkeiten .....	150
5.5. Integration zur Modalstruktur .....	162
5.6. Gruppendiskussion über die Modalstruktur .....	178
<b>VI. Schluss.....</b>	<b>181</b>
6.1. Diskussion der Ergebnisse .....	181
6.2. Zusammenfassung .....	189
6.3. Weiterführende Überlegungen .....	192
6.4. Rück- und Ausblick.....	203
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>208</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>229</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>232</b>
Anhang 1: Einverständniserklärungen .....	232
Anhang 2: Interviewleitfaden.....	236
Anhang 3: Struktur-Lege-Leitfaden .....	237
Anhang 4: Zusammenfassungen der Interviews .....	242
Anhang 5: Subjektive Theorien der Forschungspartner.....	267
Anhang 6: Protokoll der Gruppendiskussion .....	317



**Zusammenfassung**

Das Ziel dieser Studie war es, subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten zu erforschen, um so ein besseres Verständnis des subjektiven Standpunkts zu erlangen. Lernschwierigkeiten verweisen durch ihre individuelle Ausgestaltung und Manifestation direkt auf die lernenden Subjekte selbst. Ein vertieftes Verständnis der Eigenheiten dieser Theorien muss daher an der subjektiven Verstehens- und Deutungsperspektive ansetzen. Die subjektiven Theorien wurden mit der dialog-hermeneutischen Methode im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) rekonstruiert. Fünfundzwanzig Schülerinnen und Schüler (n=25) mit entsprechenden Erfahrungen nahmen am Forschungsprozess teil. Die Ergebnisse der Studie zeigen einerseits, dass Schülerinnen und Schüler dazu fähig sind, differenzierte Theorien über Lernschwierigkeiten zu entwickeln, und andererseits, dass eine gemeinsame Basis für die Entwicklung einer verallgemeinerbaren Theorie gefunden werden kann. Gemeinsamkeiten lassen sich bezüglich der Bereiche Definition, Hinweis, Probleme und Beeinflussung ausmachen. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler handeln Lernschwierigkeiten dabei nicht von einem isolierten Geschehen. Sie müssen im familiären, schulischen und persönlichen Kontext verstanden werden.

**Abstract**

The aim of this study was to examine subjective theories about learning difficulties to gain a better understanding of the subjective point of view. Learning difficulties, due to their individual arrangement and manifestation, have a direct bearing on the learners themselves. To achieve a deeper grasp of the workings of these theories, attention needs to be focussed on subjective understanding and interpretation perspective. The subjective theories were reconstructed, using the dialogue-hermeneutic method of the Research Program Subjective Theories (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Twenty-five pupils (n=25) with appropriate experiences participated in the research process. The results of the study show two facts: one, that pupils can develop very differentiated theories about learning difficulties; two, that a common basis for the development of a generalizable theory about learning difficulties can be found. Similarities are discernible in definition, indication, problems and influence. From the pupil's point of view, learning difficulties do not arise from isolated incidents. They must be experienced in family, school and personal contexts.

## **I. Einleitung**

Lernen im Sinne der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten gilt als eines der zentralen Erfordernisse unserer Zeit. Gelingendes Lernen wird zum Garanten eines erfüllenden Lebens in erfolgreicher Teilhabe an gesellschaftlichen Erfordernissen. Der zentralen Forderung nach einer lernenden Aneignung von Welt können aber auch ernst zu nehmende Schwierigkeiten in diesem Prozess gegenüberstehen. Mit steigenden Lernanforderungen scheinen sich in der Folge auch Lernüberforderungen zu häufen. Eindeutige Zahlen zur Auftretenshäufigkeit von Lernschwierigkeiten bestehen indessen keine, so dass ein solcher Trend zwar plausibel erscheint, aber mit empirischen Daten nicht genügend gestützt werden kann. Es existieren lediglich Schätzungen, welche untereinander allerdings stark divergieren. Exemplarisch sei auf die Schätzungen von McLoughlin (2000) und Kerkhoff (1992) verwiesen: McLoughlin (2000, S. 1066) beruft sich auf Schätzungen von Tucker, Stevens & Ysseldyke (1983), welche von 3 bis 10 Prozent ausgehen und Kerkhoff (1992, S. 405) weist auf Schätzungen von 10 bis 25 Prozent hin. Aus der Sicht von deutschen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern sollen gar bei 50 Prozent von Schülerinnen und Schülern Lernschwierigkeiten bestehen, wobei lediglich bei etwa 5 Prozent eine entsprechende Behandlung indiziert sein soll (Bäuerlein, Berg & Strauch, 1988). Solche Abweichungen in der Wahrnehmung desselben Phänomens werden vor dem Hintergrund eines divergierenden Verständnisses von Lernschwierigkeiten als grundlegende Schwierigkeit der Schätzung oder Messung versteh- und begründbar. Heimlich (1999, S. 195) geht so etwa davon aus, dass Lernschwierigkeiten als ein universales Phänomen begriffen werden können und damit alle Menschen in Lernprozessen auf Lernschwierigkeiten stossen. Selbst hochbegabte Menschen sehen sich bei Brody und Mills (1997) mit teils gravierenden Lernschwierigkeiten konfrontiert. Die Probleme der Definition und Klassifikationen erklären gemäss Steinhausen (2002, S. 117ff.) auch den Mangel an verlässlichen Zahlen zur Auftretenshäufigkeit von Lernschwierigkeiten. Die Ungewissheiten und Mutmassungen über verlässliche und weniger verlässliche Zahlen mögen zu einiger Unsicherheit im Umgang mit Lernschwierigkeiten führen. Aus solchen Zahlen kann jedoch gleichwohl mit einiger Sicherheit abgeleitet werden, dass Lernschwierigkeiten keine Einzelphänomene darstellen, sondern dass „jährlich Tausende von Schülern mit ihren Familien betroffen sind“ (Zielinski, 1995, S. 11).

Auf diesem Hintergrund erscheint es erstaunlich, dass Lernschwierigkeiten vergleichsweise wenig Forschungsresonanz erfahren haben. Im Gegensatz zu anders gearteten Schwierigkeiten, wie auch Betz und Breuninger (1998) feststellen müssen, „beschäftigen sich mit Lernstörungen nur wenige Wissenschaftler“ (S. 53). Steinhausen (2002) bemerkt lakonisch, dass insbesondere die psychogenen Lernschwierigkeiten als „Stiefkind wissenschaftlicher Bemühungen“ (S. 124) betrachtet werden können. Bezüglich der Auswirkungen von Lernschwierigkeiten auf die Betroffenen in deren gesellschaftlichen Bezügen kann indessen einiges an Forschungsbemühen ausgemacht werden. Mit Gewissheit kann von teils erheblichen persönlichen und sozialen Anforderungen an die Betroffenen und deren Umfeld ausgegangen werden. Solche Auswirkungen auf die Lebenswelt der Betroffenen sind bereits mehrfach untersucht, repliziert und bestätigt worden (Zielinski, 1995, S. 9ff.). Wie sich an neueren Untersuchungen beispielsweise von Sorenson, Forbes, Bernstein, Weiler, Mitchel und Waber (2003) zeigen lässt, hat sich an der Brisanz und Aktualität der psychosozialen Probleme in Verbindung mit Lernschwierigkeiten nichts geändert. Insbesondere die Erkenntnis, wonach auch das Umfeld an der Entstehung und Aufrechterhaltung der Schwierigkeiten des Einzelnen wesentlich beteiligt ist, stellt eine der wichtigsten Verständniserweiterungen der letzten Jahre dar. Die Festlegung auf eine, ausschliesslich bei dem jeweiligen Menschen liegende, Schwierigkeit gelingt dagegen da besonders leicht, wo über das unmittelbare Umfeld hinaus, die Gesellschaft aus ihrer Verantwortung entlassen werden soll. Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vermittelten Bedingungen, welche das Auftreten von Lernschwierigkeiten begünstigen, könnte durch die Konfrontation mit dem persönlichen Schicksal der Betroffenen nämlich auch die Grenzen des individuellen Lerngehorsams im Sinne einer Erfüllung von einseitigen Leistungsanforderungen aufdecken. Lernen handelt schliesslich nicht nur von Leistungserfüllung innerhalb gesellschaftlich erzwungener Erfordernisse, sondern umfasst den ganzen Menschen. Lernschwierigkeiten verweisen damit, im Unterschied zum Gehorsam gegenüber normativ gesetzten Lernanforderungen, durch ihre je individuellen Ausgestaltungs- und Manifestationsmöglichkeiten direkt auf die lernenden Subjekte selbst. Die häufig anzutreffende Rede von Lern- und Leistungsschwierigkeiten und die Nivellierung ihrer Unterschiede weist dagegen in eine andere Richtung. Es wird hierbei zu wenig berücksichtigt, dass Lernschwierigkeiten nicht zwingend mit Leistungsschwierigkeiten korrespondieren müssen. Vielmehr kann die Erbringung einer bestimmten Leistung auch über das

Vorhandensein von Lernschwierigkeiten hinwegtäuschen. Durch die Nivellierung der Unterschiede von Lernen und Leistung kann die Gesellschaft dagegen eines als prioritär gewerteten Leistungsdogmas überführt werden, welches im Gegensatz zu einer Lernaktivität steht, die mit den Lebensinteressen des Subjektes korrespondiert. Es verwundert daher nicht, wenn Ortner und Ortner (2000) herausstellen: „Es mag für unser heutiges überzogenes Leistungsdenken provozierend klingen, aber *für ein Kind ist die Befreiung von quälenden psychischen Nöten persönlich wie existenziell wichtiger und glücklich machender als das Erreichen möglichst vieler schulischer Spitzenleistungen*“ (S. 10). Aus diesem Postulat scheint folgerichtig ableitbar, dass ein vertieftes Verstehen von Lernen und insbesondere von Lernschwierigkeiten auf einen wirklichen Einbezug der lernenden Subjekte in ihrer Lebensrealität angewiesen bleibt. Die vorherrschenden Theorien des Lernens und der Lernschwierigkeiten gehen jedoch grösstenteils über das Subjekt hinweg und nehmen einen Aussenstandpunkt ein. Holzkamp (1993) zeigt in seiner kritischen Analyse auf, dass die als klassisch geltenden Lerntheorien einen expliziten Einbezug der lernenden Subjekte vermissen lassen. Die Einführung des Lernens vom Subjektstandpunkt zielt dagegen auf eine Verunsicherung der wissenschaftlichen Grundlegung und sucht die Enteignung des Lernens zu fassen. Eine solche Enteignung ist auf dem Hintergrund eines marxistischen Verständnisses fassbar, wenn von Folgendem ausgegangen wird: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen, aber sie machen sie selbst“ (Marx, 1952, S. 115). Holzkamp (1993, S. 184ff.) legt überzeugend dar, dass der Verzicht auf den Einbezug der betroffenen Subjekte bei der Gestaltung ihrer Lebensbedingungen kein besseres Verständnis des erschwerten Lernens ermöglichen wird, sondern nichts anderes als einen Wandel der Erscheinungsformen des Phänomens bewirkt. Was für Holzkamp (1993) feststeht, darf mit Kobi (1993) erst recht für die Heil- und Sonderpädagogik gelten: „Das nach dem Wesen des Erzieherischen fragende und das Erziehungsgeschäft nach Inhalt und Umfang bestimmende und definierende Subjekt lässt sich nicht überspringen, einklammern oder verdrängen“ (S. 26). Der konsequente Einbezug der Subjekte stellt daher eine zentrale Forderung an eine Forschung, welche den tatsächlichen Verhältnissen möglichst nahe kommen will. Das qualitative Paradigma eignet sich dabei im Besonderen für die Untersuchung der subjektiven Perspektive. Ackermann und Rosenbusch (2002) postulieren: „Die mit qualitativen Methoden arbeitende und auf verschiedenen

theoretischen Ansätzen fussende Forschungsrichtung lässt sich in ihrer generellen Ausrichtung als *subjektorientierter Forschungsansatz* [Hervorhebung v. Verf.] kennzeichnen“ (S. 31).

In der vorliegenden Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass das Forschungsprogramm Subjektive Theorien um die Arbeitsgruppe Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) einen geeigneten Ausgangs- und Orientierungspunkt für die Erforschung von subjektiven Theorien von Lernschwierigkeiten bietet. Der Forschungsgegenstand des Forschungsprogramms Subjektive Theorien handelt gemäss Groeben (1988, S. 19) von einem komplexen „Aggregat von Kognitionen der Welt- und Selbstsicht mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“. Der subjektive Theoretiker entwickelt also Gegenstandstheorien, welche grundsätzlich strukturparallel zu wissenschaftlichen Theorien angenommen werden. Die Rekonstruktion solcher subjektiven Theorien ist im Rahmen der dialogischen Hermeneutik (Scheele, 1988, 1991) realisierbar. Die subjektiven Bedeutungen des Forschungsgegenstandes werden interpretativ erschlossen, wie dies dem Grundgedanken der Hermeneutik entspricht (Hitzler & Honer, 1997, S. 7ff.). Die rekonstruierten Bedeutungen werden dann jedoch dialogisch-konsensual validiert, wie dies dem Grundgedanken der dialogischen Hermeneutik entspricht (Scheele, 1988, S. 126ff.; 1991, S. 274ff.). Im Dialog zwischen dem Erkenntnissubjekt und dem Erkenntnisobjekt wird also eine Entscheidung über die Adäquatheit des Verstehens gefällt. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Inhalte der subjektiven Theorien in einer ersten Sitzung mittels eines Leitfadeninterviews erhoben (Friebertshäuser, 1997). Die Fixierung der Interviews auf Tonträger ermöglichte eine Transkription entsprechend den Regeln der Ulmer Textbank (Mergenthaler, 1992). Die Ausgestaltung und Präzisierung der Struktur der subjektiven Theorie erfolgte in einer zweiten Sitzung und organisierte sich als dialogisch-konsensualer Prozess (Scheele & Groeben, 1984; Scheele, Groeben & Christmann, 1992). Solche Struktur-Lege-Verfahren können mit Dann (1992) verkürzt als „graphische Verfahren, mit deren Hilfe Schaubilder der Subjektiven Theorie erstellt werden“ (S. 3), umschrieben werden. Abschliessend wurden die erstellten subjektiven Theorien untereinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten (Stössel & Scheele, 1992). Der Gebrauch einer Dialog-Konsens-Methodik zur Erforschung der Lernschwierigkeiten erschien aussichtsreich, da der nicht beobachtbare Lernprozess mit den erschwerenden Bedingungen

selbst zum Gegenstand gemacht werden kann. Die Rekonstruktion der Innensicht lässt gemäss Schlee (1998c, S. 75) nämlich ein sehr authentisches Bild der tatsächlichen Verhältnisse entstehen. Darüber hinaus stellt es einen wichtigen Anspruch der Untersuchung dar, dass der Forschungsprozess selbst einen Beitrag zur individuellen Lernentwicklung der Forschungspartner leistet. Der Prozess der Rekonstruktion der subjektiven Theorien sollte die Forschungspartner also positiv beeinflussen. Dieser Anspruch erschien durchaus realistisch, da die bisherigen Erfahrungen mit der Rekonstruktion von subjektiven Theorien gemäss Schlee (1998c, S. 77) ausnahmslos bestätigen, dass ein starker Reflexions- und Veränderungsanstoss beim Erkenntnisobjekt bewirkt wird. Die Rekonstruktion von subjektiven Theorien kann daher auch als eigentliche „*Intervention* zur Förderung von Reflexivität und Rationalität gesehen werden“ (Schlee, 1998c, S. 77). In diesem Sinne geht auch Holzkamp (1993, S. 184) davon aus, dass erst die Distanzierung die Aufdeckung der Entstehungsmodalitäten der Schwierigkeit und die anschliessende Haltung die Grundlage zu deren lernenden Überwindung schafft. Die Förderung von Reflexivität und Rationalität in Teilhabe an deren Entwicklung mag ein Grund dafür sein, dass die Erforschung von subjektiven Theorien im pädagogisch-psychologischen Bereich sich als besonders fruchtbar erwiesen hat (Groeben & Scheele, 2000, S. 4). Das grösste Forschungsaufkommen ist bis anhin jedoch bei den subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu verzeichnen gewesen. Es kann mit König (2002) davon ausgegangen werden, dass subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern „bislang in deutlich geringerem Umfang untersucht worden [sind]“ (S. 63). Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern dürfen daher generell als wenig erforschter Bereich gelten. Die Erforschung der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler scheint dabei jedoch aussichtsreich, da dieser innerhalb der Theoriebildung und empirischen Sozialforschung entscheidende Bedeutung zukommen kann (Fromm, 1987). Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Lernschwierigkeiten, welche nicht von vornherein auf spezifisch umgrenzte Bereiche festgelegt werden, sind m. E. bisher nicht erforscht worden. Die vielfach angetroffene Unterscheidung zwischen spezifischen und unspezifischen Lernschwierigkeiten wurde in der vorliegenden Untersuchung in dem Sinne unspezifisch gehandhabt, als dass keine einschränkenden Vorannahmen getroffen werden. Es wird also nicht von einem bestimmten Typus der Lernschwierigkeiten, wie Lese-Rechtschreibstörungen oder Rechenstörungen, ausgegangen. Ein solcher, unspezifischer Ansatzpunkt sieht sich der grösstmöglichen Offenheit im forschenden Entdecken der

Bedingungen und Umstände von Lernschwierigkeiten aus subjektiver Perspektive heraus verpflichtet.

Die Untersuchung wurde zusammen mit 25 Schülerinnen und Schülern (n=25) eines zehnten Schuljahres durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler wurden aus zwei Schulklassen einer Privatschule rekrutiert. Für die Untersuchung schien ein Angebot der Schule, das so genannte Reflexions- und Entscheidungsjahr, aufgrund dessen Schwerpunktsetzung besonders geeignet, da es als zehntes Schuljahr für Lernende angeboten wird, welche ihre schulische Situation, ihr persönliches Lernen und ihre Ziele für Schule oder Beruf nochmals intensiv reflektieren und eine Entscheidung für eine erfolgreiche, persönliche Zukunft treffen wollen. Neben der Reflexion des eigenen Lernens sollen ein positives Selbstbild in einer anregenden Lernumgebung gefestigt, sowie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen vertieft und erweitert werden. Da die Unterrichtsinhalte im ersten Semester grundsätzlich auf die Lernziele und Stundentafel der ersten Klasse der Diplommittelschule dieser Privatschule ausgerichtet sind, wurde diese Schulklasse für die Untersuchung ebenfalls angefragt (n=9). Die Schülerinnen und Schüler des Reflexions- und Entscheidungsjahres stellten jedoch den numerisch grösseren Teil von an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schülern (n=16). Es wurde davon ausgegangen, dass diese Schülerinnen und Schüler einerseits über einen reichhaltigen Erfahrungsschatz im direkten oder indirekten Kontakt mit Lernschwierigkeiten verfügen, andererseits aber noch ein enger Bezug zum schulischen Lernen angenommen werden kann. Der Rückgriff auf Studierende oder Lehrlinge schien nicht dazu geeignet, das erschwerte schulische Lernen zu erforschen, da die Erfordernisse einer höheren Schul- oder Berufsbildung sich von jenen der obligatorischen Schuljahren wesentlich unterscheiden dürften und eine gewisse zeitliche Distanz zum schulischen Lernen besteht. Ebenso erschien die Auswahl von jüngeren Schülerinnen und Schülern nicht ratsam, da die Untersuchungsanlage bereits viel an Reflexionsfähigkeit und Abstraktionsvermögen einfordert. Es wurde mit Artelt (2000) davon ausgegangen, dass sich die Fähigkeiten zur Reflexion des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern mit 13 bis 16 Jahren besonders entwickeln. Ausserdem scheint die Vertrautheit mit Lernschwierigkeiten am ehesten im jugendlichen Alter gegeben, da dieser Lebensabschnitt mit Steinhausen (2002) als „eine Blütezeit schulischer Leistungskrisen und Lernstörungen“ (S. 124) betrachtet werden kann. Obwohl es auf den ersten Blick seltsam anmuten mag, wurden für die Untersuchung keine Schülerinnen und Schüler aus einer Schulklasse für Lernschwierige oder ähnlich orientierten

Schulklassen ausgewählt. Die an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler sind demgemäss auch nicht als lernschwierig diagnostiziert worden. Eine entsprechend angelegte Untersuchung mit als lernschwierig diagnostizierten Schülerinnen und Schülern hätte m. E. den gravierenden Nachteil, dass Dritte bereits in das Selbstverständnis der Lernwelt der Betroffenen eingegriffen und diese konstituiert hätten. Es liegt nahe anzunehmen, dass solche Schülerinnen und Schüler sozial vermittelte Zuschreibungen übernehmen und eigene Vorstellungen sich primär durch Orientierung oder Abgrenzung innerhalb dieser Zuschreibungen entwickelt haben. Lindemann (2003) formuliert treffend: „Diese Zuschreibung lässt sich nur schwer ... überwinden, weil ihre ständige Bestätigung durch das Umfeld wenig Raum für andere Identitätskonstruktionen lässt. Die Tatsache einer Behinderung oder Störung wird in diesem Kontext letztlich von allen Beteiligten miterzeugt und infolgedessen auch als Gegebenheit erlebt“ (S. 137). Es wurde daher davon ausgegangen, dass solch fremdvermittelte Zuschreibungen eher den bereits etablierten Erklärungsmodellen entsprechen, statt ein subjektorientiertes Verstehen zu ermöglichen.

Die Erforschung von subjektiven Theorien über Lernschwierigkeiten ist für die Heil- und Sonderpädagogik, die Regelpädagogik sowie die Psychologie als jene wissenschaftlichen Disziplinen, welche sich mit Lernen und Lernschwierigkeiten befassen, gleichermassen relevant. Schliesslich gilt es mit Bundschuh (2002) zu bedenken, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in besonderem Masse gefährdet sind, da sie „zumeist nicht hinreichend im Regelschulbereich oder im Arbeitsfeld der Sonder- und Heilpädagogik gefördert [werden], sie befinden sich quasi im Grenzbereich oder sogar im Niemandsland der Schulwirklichkeit“ (S. 44).



## II. Theoretische Grundlagen

### 2.1. Begriffliche Verirrungen und Verwirrungen

Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Lernen werden begrifflich sehr unterschiedlich gefasst. Zielinski (1995, S. 12) stellt fest, dass „zur Kennzeichnung dieses Phänomens eine Vielzahl von Begriffen verwendet wird, die teils synonym gebraucht, teils ausdrücklich voneinander abgehoben werden“. Bezeichnungen wie Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung, Lernblockade, Lerndefizit, Lernhemmung, Lernproblem, Lernschwäche, Lernschwierigkeit, Lernstörung, Lernunvermögen, Lernversagen, Lernverwahrlosung, Lernverweigerung, Lernwiderstand und andere finden Verwendung. Im weiteren Zusammenhang trifft man gemäss Zielinski (1995, S. 12) und Orthmann (2001, S. 418) auch auf Bezeichnungen wie Verhaltens- und Leistungsstörungen, Leistungs- und Schulversagen oder Thorndikes (1963) Konzept der erwartungswidrigen Schulleistungen. Insbesondere die Verflechtung von Verhaltens- und Leistungsstörungen mit Lernschwierigkeiten scheint häufig gegeben und eine eindeutige Trennung nicht immer möglich. In der Regel wird aber zwischen unspezifischen und spezifischen Lernstörungen unterschieden (Herzka, 1998, S. 112ff.). Unspezifische Lernstörungen handeln von psychogenen Lernstörungen sowie Lernstörungen bei physischen oder psychischen Störungen. Die psychogene Störung wird auch als Lernhemmung bezeichnet. Spezifische Lernstörungen beschreiben dagegen Ausfälle in umschriebenen Lernbereichen. Die Teilleistungsstörung bezeichnet ebenso eine spezifische und isolierte Leistungsschwäche, welche primär mit der Entwicklung verbunden ist. Im Gegensatz zur Teilleistungsstörung stellen die umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten eine Untergruppe des Klassifikationssystems ICD-10 (Dilling, Mombourg & Schmidt, 2000) dar. Steinhausen (2002, S. 117) sieht die Begriffe der Teilleistungsstörung und der umschriebenen Entwicklungsstörung als konkurrierende Konzeptionen der spezifischen Lernstörung. Die Lese-Rechtschreibstörung, welche auch als Legasthenie oder Dyslexie bezeichnet wird, und die Rechenstörung, welche auch als Dyskalkulie benannt wird, gelten bei den spezifischen Lernstörungen als die vorherrschenden Störungsbilder. In der Regel wird also das auffälligste Symptom zum Anlass genommen, eine entsprechende Begrifflichkeit zu prägen und zu verwenden (Betz & Breuninger, 1998, S. 29). Die Verwendung einer bestimmten Begrifflichkeit geht jedoch mit unterschiedlichen, teils

durchaus problematischen, Implikationen einher. Aus der Benennung des Phänomens ergeben sich gemäss Ortner und Ortner (2000, S. 15) verschiedene Schwerpunktsetzungen in der Betrachtungsweise und hinsichtlich des Ansatzes in der Ursachenfrage. Es scheint daher lohnend, einen reflektierten Gebrauch der Begrifflichkeiten anzustreben. Der Verzicht auf eine kritische Begriffsreflexion schafft dagegen die Voraussetzung dafür, dass bestimmte Konstruktionen von Wirklichkeit als scheinbar unverrückbar, wahr und zeitlos gültig erscheinen (Werning, 1998, S. 12). Einer Konvention folgend trifft man zur Bezeichnung des erschwerten Lernens in der Regel auf die Begriffe Lernbehinderung, Lernstörung und Lernschwierigkeiten (Kanter, 1974). Solche Begriffe werden häufig durch graduelle Abstufungen des Phänomens voneinander unterschieden (Orthmann, 2001, S. 418). Die Abstufungen orientieren sich dabei an der Bezugsnorm, der Dauer, der Verallgemeinerung und teilweise auch an der Beeinflussbarkeit oder der Beziehung zur Intelligenz. In der Regel wird zwischen schwereren und leichteren Formen unterschieden (Kleber, 1980, S. 36). Eine ähnliche Konvention scheint auch im angloamerikanischen Sprachraum zu bestehen. Es existiert eine ähnliche Vielfalt an Begrifflichkeiten wie im deutschsprachigen Raum (McDonald, 1968; Hammill, 1990), wobei die Begriffe „learning difficulties“, „learning disorder“ und „learning disability“ häufig Verwendung finden. In der Regel bezeichnet die „learning disability“ eine schwere und die „learning disorder“ eine leichte Form (Chalfant, 2000, S. 1071ff.; Accardo & Whitman, 2002, S. 235) desselben Phänomens. Die „learning difficulties“ scheinen unspezifischer Teil beider Formen zu sein. Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen des Schweregrads ist indessen nicht unproblematisch, da eindeutige Abgrenzungsmöglichkeiten fehlen und wohl auch willkürlich wären. Kobi (1980, S. 18) geht in diesem Sinne davon aus, dass „[Grenzziehungen] nur als grobe Richtlinien zu betrachten sind und strikte Trennungen ... den tatsächlichen Verhältnissen nicht gerecht zu werden vermögen.“ Die Übergänge zwischen verschiedenen Schweregraden sind daher als „fliessend“ (Kerkhoff, 1992, S. 406) zu betrachten. Die bestehenden Unterscheidungen scheinen jedoch einer Konvention zu entsprechen, welche immer wieder zum Gegenstand von Diskussionen ihrer Zweckmässigkeit werden (Kanter, 2001, S. 123).

Insbesondere die Gefahr möglicher Stigmatisierungen lässt die Verwendung des Begriffes „Lernbehinderung“ fragwürdig erscheinen. Der Begriff der Lernbehinderung konstituiert dabei eine Wirklichkeit mit unterschiedlichen Bezügen. Willand (1983) unternahm den Versuch, die verschiedenen Auffassungen von Lernbehinderungen zu ordnen und arbeitete

vier grundlegende Sichtweisen heraus: Die Lernbehinderung wird im Allgemeinen als Persönlichkeitsmerkmal, als Folge des Unterrichtes, als Folge des gesellschaftlichen Systems und als real-anthropologischer Sachverhalt betrachtet. Solch unterschiedliche Auffassungen verweisen einerseits auf die Heterogenität und Komplexität des Phänomens Lernbehinderung, andererseits decken sie aber auch Unsicherheiten im Umgang mit dieser Begrifflichkeit auf. Eine Einigkeit darüber, was unter dem Begriff der Lernbehinderung zu verstehen ist, besteht indessen nicht (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1991, S. 21; Eberwein, 2003, S. 339). Der Begriff der Lernbehinderung besitzt im Grunde primär eine phänomenologische Bedeutung, indem er eine Zustandsbeschreibung darstellt (Stein, 1997). Ein globaler Mangel an Lernfähigkeit im Sinne einer generellen Lernbehinderung besteht dabei nicht. Die Betroffenen werden vielmehr durch deprivierende Lebensumstände in ihrer Lernentwicklung von aussen behindert (Eberwein & Müller, 2003, S. 35ff.). Mühlfeld (1984) stellt lakonisch fest, dass mit Sicherheit nur von Folgendem ausgegangen werden kann: „Lernbehindert ist, wer als lernbehindert etikettiert wird“ (S. 91). Im Allgemeinen sieht man die Behinderung des Lernens meist als schwere, langandauernde Form an. Ihr wird ein Zusammenhang zur Intelligenz unterstellt (Klauer & Lauth, 1997). Im deutschsprachigen Raum besteht entsprechend Stein (1997, S. 122ff.) die Konvention, dass die Bestimmung der Lernbehinderung an die Bedingung des generalisierten Schulversagens und an eine Intelligenzminderung zu knüpfen ist. Dieser pragmatischen Festlegung ist mit der Verwendung des Intelligenzquotienten jedoch ein statisches Modell unterlegt. Den tatsächlichen Verhältnissen wird dieses Modell nicht gerecht, denn bereits Kanter (1977) hat dem Intelligenzquotienten Veränderbarkeit in der Zeit attestiert. Eine solche Festlegung ignoriert gemäss Meltzer (1994, S. 581) die Prozesse und Strategien, welche Lernende in Lern- und Problemlösesituationen benützen. Shaw, Cullen, McGuire und Brinckerhoff (1995) kritisieren die Verwendung eines solchen Diskrepanzmodells: „Discrepancy systems, touted by their supporters as objective and equitable, are as prone to error as any other system“ (S. 588). Pragmatisch sinnvoller scheint das Kriterium des Schulversagens zu sein. Die Verwendung dieses Kriteriums darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein generelles Schulversagen sich aus kumulierten Schwierigkeiten heraus entwickelt und nicht unmittelbar auftritt. Kanter (1977, S. 46) weist in diesem Zusammenhang treffend auf die „hemmenden Momente im Lerngeschehen – und kumulativ im Lernaufbau“ für die Ausbildung einer Lernbehinderung hin. Lernschwierigkeiten bestehen in der Regel bereits vor einem

generalisierten Schulversagen und verdienen besondere Beachtung, denn generalisiertes Schulversagen kann in lebenslang anhaltenden Problemen resultieren (Liebermann, 1992; Hopf, 2001). Das Bestreben zur Vermeidung von tendenziell stigmatisierenden Begrifflichkeiten hat zur Festlegung eines, wie auch immer gearteten, Förderbedarfs (Wittrock, 1997) geführt. Ein solcher Förderbedarf kommt aufgrund eines Mangels in der Lernleistung zustande, welcher durch die Förderdiagnostik auf der Grundlage bestimmter Modellvorstellungen festgelegt wird und so einen bestimmten Bedarf nach Förderung nach sich zieht (Grissemann, 1990). Der Förderbedarf führt schliesslich zu entsprechenden Massnahmen (Jeske, 1995), welche den Lernenden in seinem Lernen unterstützen sollen. Der hauptsächliche Nutzen der verwendeten Begrifflichkeit „Förderbedarf“ besteht in der Vermeidung eines Stigmas, was für die Betroffenen sicherlich entlastend wirken kann. Der Mensch mit einer Lernbehinderung wird so zum Menschen mit einem Förderbedarf im Bereich des Lernens. Ein möglicher Nachteil dieser Begrifflichkeit besteht darin, dass damit über das Phänomen des erschwerten Lernens hinweg gegangen werden kann. Da sich der Förderbedarf schliesslich nicht aus sich selbst ergeben kann, führt erst ein erschwertes Lernen zu einem bestimmten Bedarf an Förderung. Die Rede von einem bestimmten Förderbedarf kann so auch dazu führen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Sinn des Phänomens Schwierigkeit oder Störung nicht mehr stattfindet. Schliesslich kann nicht von vornherein angenommen werden, dass der subjektive Sinn einer Schwierigkeit oder Störung stets in einem bestimmten Mass an Förderung liegen muss. Holzkamp (1987, S. 182ff.) geht davon aus, dass der Versuch einer Förderung der jeweils unentwickelten Fähigkeiten des Subjektes durch andere mit einer kontrollwissenschaftlichen Negierung der Möglichkeit gleichbedeutend wäre, dass das Individuum Gründe für sein Verhalten haben könnte. Das Subjekt könnte nämlich die ihm angediente Entwicklung seiner Fähigkeiten in seinem Verfügungsinteresse gerade nicht wollen beziehungsweise können wollen. Das Widerstandspotential gegen die Vereinnahmung durch fremde Kontrollinteressen entfaltet sich dann in einer dynamischen Selbstbehinderung. Statt die Lernförderung im Sinne wohlverstandener Interessen des Betroffenen zu erzwingen, kann ihm durch die Artikulation der widrigen Lernbedingungen zur Überwindung der Lernproblematiken verholfen werden. Die Verschleierung der fremdgesetzten Lernanforderungen bildet dagegen einen permanenten Verrat an den legitimen Lerninteressen, also Lebensinteressen des anderen.

Im Gegensatz zur Behinderung impliziert der Störungsbegriff partiell, weniger schwer oder kurzfristig wirksam zu sein (Bach, 1999, S. 38). Leitner (1998, S. 2) weist jedoch einschränkend darauf hin, dass der Störungsbegriff die Veränderbarkeit nicht so deutlich akzentuiert. Die Bezeichnung „Lernstörung“ verweist auf eine Störung in einem geregelten Lernprozess. Sie charakterisiert also eine Störung von eher statischem Charakter in einem mechanistisch zu denkenden Lernprozess. Bundschuh (2003, S. 163) sieht dem Störungsbegriff ein technisches Modell impliziert. Die Einführung eines technisch-statischen Modells stellt sich, wie bei der Lernbehinderung, möglichen Veränderungen im Lernen entgegen und zieht so die Gefahr von Stigmatisierung nach sich. Es besteht indessen keinerlei Berechtigung zur Annahme, dass Störungen des Lernprozesses tatsächlich auftreten können. Insbesondere auch deswegen, weil „mit den Lernprozessen ... die lerntheoretisch umstrittenste Komponente thematisiert“ (Seel, 2000, S. 29) wird. Etwas weniger verhänglich kann davon ausgegangen werden, dass Lernen als steter Prozess im Lebensinteresse des Lernenden vollzogen wird. Die Annahme von Störungen, welche unabhängig vom Lernen selbst das Lernen stören, scheint weniger problematisch. Die uneindeutige Unterscheidung zwischen Störungen, die das Lernen begleiten, und Störungen, die das Lernen selbst betreffen, macht die Verwendung des Begriffes Lernstörung jedoch fragwürdig. Die Bezeichnung „Lernschwierigkeit“ impliziert im Gegensatz zu der Lernstörung dagegen grundsätzliche, unspezifische Erschwernisse in einem Lernprozess, welche sowohl vorübergehend als auch andauernd bestehen können. Der Lernschwierigkeit wird damit Beeinflussung und Veränderbarkeit attestiert. Leitner (1998, S. 129) akzentuiert den Aspekt der Veränderbarkeit, indem er die Lernschwierigkeit gar als zu bewältigende Herausforderung umdeutet. Nach der Meinung von Meinertz, Kausen und Klein (1992, S. 32ff.) dient die terminologische Setzung der „Schwierigkeit“ im Besonderen dazu, auf die Nöte der betroffenen Lernenden zu verweisen. Die Lernschwierigkeit belässt dem Phänomen daher einen grösseren Spielraum seiner Manifestation. Insbesondere durch die grössere Offenheit ihres Gegenstandsverständnisses scheint eine solche Begrifflichkeit besonders geeignet. Ortner und Ortner (2000, S. 17) weisen darauf hin, dass die Störung eine technisch geprägte Formulierung sei, wohingegen die Schwierigkeit den Blick auf die individuelle Einmaligkeit und existentielle Problemlage des anderen richte.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass zur begrifflichen Fassung des Phänomens der Begriff „Lernschwierigkeiten“ eine geeignete Annäherung darstellt. Es muss dabei jedoch stets vor Augen geführt werden, dass jede Begrifflichkeit im Gewand phänomenologischer Konkretheit erscheint, obwohl die Wirklichkeit abstrakt bleibt. Markard (2000) sieht den Grund für diese Verkehrung von Konkretheit und Abstraktheit darin, dass „von den skizzierten gesellschaftlichen Vermittlungen des Phänomens abgesehen, also abstrahiert wird“ (S. 5).

## 2.2. Definitiorische Festlegung des Phänomens

In konsequenter Fortsetzung zu den Unstimmigkeiten über die konkurrierenden Begrifflichkeiten besteht auch in Bezug auf die Definition des Phänomens keine Einigkeit. Weinert und Zielinski (1977; zit. nach Zielinski, 1995) machen dazu jedoch einen viel beachteten Vorschlag und legen das Phänomen auf folgende Definition fest:

Von Lernschwierigkeiten spricht man im allgemeinen, wenn die Leistungen eines Schülers unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen institutionellen, sozialen und individuellen Bezugsnormen (Standards, Anforderungen, Erwartungen) liegen oder wenn das Erreichen (bzw. Verfehlen) von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder in der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden führen. (S.13)

Es mag auf den ersten Blick seltsam anmuten, dass Weinert und Zielinski den Lernenden wie selbstverständlich mit dem Schüler respektive der Schülerin gleichsetzen. Es scheint jedoch einer Konvention zu entsprechen, dass Lernschwierigkeiten vornehmlich im Bereich des schulischen Lernens verhandelt werden. Schaub und Zenke (2000, S. 357) weisen so auch darauf hin, dass Lernschwierigkeiten meist im Bereich der Schulleistung festgelegt werden. Ebenso beziehen sich Köck und Ott (2002, S. 444) auf die Abweichungen oder das Versagen gegenüber schulischen Lernanforderungen. Es muss daher nicht verwundern, wenn hier der Lernende mit dem Schüler respektive der Schülerin gleichgesetzt wird.

Der Verdienst der Definition von Weinert und Zielinski (1977) besteht primär in der Einführung von differenzierten Bezugsnormen, dem Verzicht auf Spekulationen bezüglich der potentiellen Ursachen und der besonderen Beachtung von Belastungen von Schülerinnen und Schüler respektive Lernenden. Die Orientierung am äusseren Erscheinungsbild vermeidet damit tendenziell individuumszentrierte Definitionsbestrebungen wie jene des National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Das National Joint Committee on Learning Disabilities (1994) legt die Ursache auf das Individuum fest und gesteht externen Bedingungen lediglich moderierende Wirkung zu: „These disorders are intrinsic to the individual ... Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not themselves constitute a learning disability” (S. 65). Die Definition des National Joint Committee on Learning Disabilities findet in der Regel bei learning disabilities Verwendung, trifft im englischsprachigen Raum auf breite Zustimmung und wird von anderen Begrifflichkeiten unterschieden (Adelman & Taylor, 1986; Shaw et al., 1995). Eine eindeutige Abgrenzung und Übersetzung von der learning disability kann gemäss Opp (1992) dabei nicht geleistet werden, da das im deutschsprachigen Raum und jenes im englischsprachigen Raum zugrunde liegende Verständnis sich wesentlich unterscheiden. Es mag auf diesem Hintergrund auch kaum erstaunen, dass Keogh, Gallimore und Weisner (1997) teils erhebliche transkulturelle Unterschiede in der Verständigung über Lernen und Lernschwierigkeiten aufzeigen konnten. Für den deutschsprachigen Raum darf die Definition von Weinert und Zielinski (1977) sicherlich als etablierte Definition angesehen werden. Neben deren primären Verdienst, welche aus der Einführung von differenzierten Bezugsnormen, dem Verzicht auf Spekulationen bezüglich den potentiellen Ursachen und der besonderen Beachtung von Belastungen von Schülerinnen und Schüler respektive Lernenden bestehen, können allerdings auch einige Einschränkungen geltend gemacht werden. Die eigentliche Schwierigkeit der deutschsprachigen Definition von Weinert und Zielinski liegt m. E. weniger in der Orientierung an einer Bezugsnorm als viel mehr in deren Leistungsorientierung und Normierung. Die Leistungsver schlechterung wird nämlich als „Indikator für Lernschwierigkeiten“ (Zielinski, 1995, S. 13) betrachtet. Eine ähnliche Richtung schlägt auch Sander (1981; 2000) ein, wenn von einem Versagen der Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung von normativ gesetzten Leistungsanforderungen ausgegangen wird. Sander (2000, S. 691ff.) macht jedoch geltend, dass die Anwendung von Normen mit einigen Einschränkungen verbunden sind. Die sozialen Bezugsnormen variieren

entsprechend dem Standard der Lerngruppe. Der Wechsel in eine andere Gruppe kann auf eine neue Norm referieren und lässt die Lernschwierigkeit dadurch möglicherweise verschwinden. Die individuelle Bezugsnorm bezieht sich dagegen auf die längsschnittliche Leistungsveränderung, welche steten Schwankungen aufgrund verschiedenster Ursachen ausgesetzt ist. Die sachbezogene Norm schliesslich wertet die Diskrepanz zwischen normativen Anforderungen und der tatsächlich erbrachten Leistung. Die Relation zu einer festgesetzten Norm legt gemäss Sander das Auftreten des Phänomens auf alle Lernumfelder und Lernumstände fest. Seitz (1992) differenziert das Gesamt mangelnder Leistung nach Schwierigkeiten beim Erwerb und Aneignen des Unterrichtsstoffes sowie nach Schwierigkeiten der Schülerin respektive des Schülers beim Bewältigen von in der Schule gestellten Aufgaben. Seitz (1992) bleibt dabei jedoch ebenfalls der Annahme verpflichtet, dass die Leistung als Indikator für einen potentiell erschwerten Lernprozess gelten darf.

Solche Sichtweisen berücksichtigen zu wenig, dass eine Leistungsver schlechterung auch ein Indikator für andere Schwierigkeiten sein kann. Eine ungenügende Leistung braucht nicht zwingend mit dem Lernprozess selbst zu tun zu haben. Möglicherweise könnte eine Leistungsver schlechterung auch Ausdruck einer anderen, für das Subjekt bedeutsamen, Beanspruchung sein, während ein optimales Lernen bereits stattgefunden hat. Eine solch produktorientierte Sichtweise des Phänomens bleibt somit auf die Leistung zentriert. Das Produkt bildet sich dabei aus einer registrierbaren und normativ bewertbaren Abweichung von vorgegebenen Lern- und Leistungsnormen. Von dieser Produktorientierung kann eine Prozessorientierung unterschieden werden (Orthmann, 2001, S. 419). Die Schwierigkeiten beim Lernen betreffen hier eine zielgerichtete, komplexe Handlung, welche in ihrem zeitlichen Verlauf und in ihren inhaltlichen Voraussetzungen, Komponenten und Strategien potentiell beschreibbar wird (Lauth & Holtz, 1993). Schusser (1998) geht beispielsweise von folgender Definition aus: „Bezeichnung für die im Zusammenhang von Lernprozessen auftretenden Schwierigkeiten, Verzögerungen, Mängel/Fehler auf Seiten des Lerners (Schüler), so dass der «normalerweise» zu erwartende Lernfortschritt quantitativ und qualitativ verfehlt wird“ (S. 499). Das Phänomen wird hier mit einer Bezugsnorm verknüpft, wie dies auch bei der produktorientierten Sichtweise zu finden ist. Ein wesentlicher Unterschied besteht bei dieser Definition jedoch in der Zentrierung auf den individuellen Lernfortschritt anstelle der eher normativen Lernleistung. Der individuelle Lernfortschritt dürfte dabei im Dienste des Lernenden stehen, da Fortschritte im Lernen zur Erschliessung



einer subjektiv bedeutsamen Lebenswelt beitragen können. Aber auch die subjektiv bedeutsamen Ängste und Nöte können so, als den Lernprozess störende Bedingungen, eine grössere Beachtung erfahren (Schwarzer, 1980). Die Zentrierung auf die Lernleistung antizipiert dagegen die Erfüllung von Leistungsnormen, welche primär von aussen eingefordert werden. Die Einführung eines prozessualen Geschehens erlaubt eine dynamischere Betrachtungsweise des Phänomens. Die prozessorientierte Sichtweise weist somit den Vorteil einer grösseren Offenheit auf. Die grössere Offenheit der prozessorientierten Sichtweise birgt jedoch auch eine Schwierigkeit in sich: Es bleibt uneindeutig, ob der Lernprozess selbst als gestört anzunehmen ist oder ob er durch begleitende Wirkgrössen gestört wird. Betz und Breuninger (1998, S. 53) gehen davon aus, dass der Lernprozess unmittelbar gestört sein kann, während mittelbar störende Lücken in Wissen und Fertigkeiten als Folge über die Zeit entstehen. Die prozessorientierte Sichtweise kann im Vergleich mit der produktorientierten Sichtweise daher durchaus auch kritisch betrachtet werden. Eine vornehmlich produktorientierte Sichtweise zeichnet sich ihrerseits nämlich durch Eindeutigkeit aus. Die hauptsächliche Schwierigkeit einer prozess- wie produktorientierten Definition liegt in der Abwesenheit von über alle Zweifel erhabenen Kriterien zur Bestimmung der Abweichungen von Bezugsnormen. Zielinski (1995, S. 13) weiss diesen Nachteil jedoch folgendermassen zu relativieren: „Lernprobleme [treten] in der Regel durch Vergleich mit bestimmten Bezugstandards ins Bewusstsein der Betroffenen“. Zielinski rekurriert damit also auf das betroffene Individuum. Die Sichtweise der Betroffenen wird zum entscheidenden Kriterium gemacht. Sicherlich wissen die Betroffenen eine Leistungsver schlechterung im Vergleich mit einem Bezugsstandard zu erkennen, wie sie diese Erkenntnis jedoch umsetzen, bleibt unbekannt. Swanson und Christie (1994) zeigen auf, dass Betroffene sehr wohl eine genuin eigene Vorstellung von ihren Schwierigkeiten ausbilden. Der Verzicht auf den Einbezug der Betroffenen lässt allerdings offen, was tatsächlich in das Bewusstsein tritt. Vielmehr ist daher davon auszugehen, dass Dritte als Urheber einer, wie auch immer gearteten, Schwierigkeit betrachtet werden müssen. Bereits Höhn (1967) weist darauf hin, dass es immer Dritte sind, welche das Phänomen konstituieren. Die lernende Erschliessung der Welt erscheint bei Thalhammer (1986, S. 13ff.) als schlüssiger, konsistenter Auseinandersetzungsprozess, welcher erst störungsanfällig wird, wenn Dritte intervenieren. Eine zerstörerische Kraft auf die Lernprozesse der Lernenden entfaltet sich, indem die subjektive Konstruktion der Wirklichkeit diskreditiert und die

Lernenden in ihrem Kern verunsichert werden. Die definitorische Festsetzung des Phänomens ist als verzweifelter Versuch zu werten, das eigene Wahrnehmungssystem nicht aufgeben zu müssen. Die Entwertung des subjektiv bedeutsamen und sinnhaften Lernens geschieht durch den dem Dritten gemässen Wahrnehmungsmodus und dessen Verständnis von Wirklichkeit. Solche korrektiven Attacken von aussen zum Zwecke der Umstrukturierung erschüttern die subjektive Wirklichkeit. Die Rolle des intervenierenden Dritten kann dabei als im Grundsatz kritisch bewertet werden. Eine einseitige Fokussierung des Dritten auf die Schwierigkeit läuft darüber hinaus Gefahr, dass ein gelingendes Lernen unter erschwerten Bedingungen aus dem Rahmen (s)einer Konzeption von Lernschwierigkeiten zu fallen droht. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, welche in Lernaktivitäten ausserhalb der angstbesetzten, schulischen Aspekte des Lernens mühelos und erfolgreich lernen, sind keine Ausnahme von der Regel, vielmehr darf hier wohl umgekehrt aus der Ausnahme eine Regel abgeleitet werden.

Die Betrachtung von Lernen und Lernschwierigkeiten geht jedoch nur ungenügend in einem dichotomen Verhältnis auf. Ähnlich den von Antonovsky (1997) beschriebenen Annahmen zur Aufrechterhaltung der Gesundheit könnten gelingendes Lernen und misslingendes Lernen auch als Extrempole eines Kontinuums adäquat erfasst werden. Auf diesem Hintergrund bleiben die Lernenden auch unter inneren wie äusseren schwierigen Bedingungen stets lernfähig. Lernen unter erschwerten Bedingungen wird dann zur besonderen Heraus- oder Überforderung, wenn der Rückgriff auf Ressourcen nicht mehr ausreichend sichergestellt werden kann. Die Akzentuierung eines dichotomen Verhältnisses von Lernen und Lernschwierigkeiten kann dagegen entsprechende Zuschreibungen im Sinne einer self-fulfilling-prophecy (Merton, 1948) begünstigen. Die Gefahr besteht darin, dass eine solche Zuschreibung auf der „felsenfesten Überzeugung beruht, dass alles, was einen Namen hat, deswegen auch wirklich existieren muss“ (Watzlawick, 1995, S. 101). Im Gegensatz zu einer Orientierung an von aussen auferlegten Massstäben kann mit Rogers (1984) davon ausgegangen werden, dass vielmehr das Selbst dabei die relevante Funktion übernehmen soll. Selbst wenn der Anstoss von aussen erfolgt, kommt „das Gefühl für die Entdeckung, für die Kontaktaufnahme, für das Erfassen und Verstehen ... von innen (S. 22)“. Holzkamp (1993, S. 184ff.) macht geltend, dass der Verzicht auf den Einbezug der betroffenen Subjekte bei der Gestaltung ihrer Lebensbedingungen kein besseres Verständnis des erschwerten Lernens ermöglichen werde, sondern nichts anderes als ein Wandel der Erscheinungsformen des

Phänomens bewirke. Es bleibt kritisch zu bedenken, dass sich Lernschwierigkeiten auf unterschiedlichste Arten individuell manifestieren. Es ist dabei nicht zwingend, dass Lernschwierigkeiten für Dritte sichtbar werden. Die Bestimmung als Lernschwierigkeit im eigentlichen Sinne kann letztlich nur durch die Lernenden selbst geschehen. Die von dritter Seite auferlegten Lernanforderungen ziehen schliesslich auch nicht automatisch Lernhandlungen nach sich und Lernen kommt nicht einfach dadurch in Gang, dass dafür zuständige Instanzen über das Subjekt hinweg das Lernen planen. Lernen geschieht nur dann, wenn es mit den Lerninteressen des Subjektes korrespondiert. Die Ausblendung des subjektiven Eigeninteresses am Lernen birgt daher Gefahr in sich. Die definitorische Gewalt generiert zwar Normalität und Abnormität, die Eigentümlichkeit eines Menschen besteht im Gegenteil aber darin, „dass ein Mensch durch seine Repräsentationen aus dem für uns das Sein und Sollen qualifizierenden und garantierenden Rahmen fällt“ (Kobi, 1993, S. 27). Bundschuh (2003, S. 165) macht seinerseits geltend, dass es als unwissenschaftlich gelten muss, wenn die Person in ihrer Betroffenheit und Autonomie unberücksichtigt bleibt. In diesem Sinne weist Zielinski (1995) zumindest darauf hin, dass der Einbezug der subjektiven Perspektive „bei der wissenschaftlichen Analyse von Lernschwierigkeiten *in Betracht gezogen werden* [Hervorhebung v. Verf.]“ (S. 18) sollte. Es kann dabei mit Werning (1998) davon ausgegangen werden, dass objektive Beschreibungen letztlich nicht geleistet werden können: „Die Beschreibung von Lernschwierigkeiten sind somit Konstruktionen, die im interaktiven Prozess (strukturelle Koppelung) zwischen Beobachter und Kind gebildet werden“ (S. 12). Die Übernahme von Verantwortung für die Konstruktionen von Wirklichkeit, welche im sozialen Prozess geschaffen werden, sollte dagegen in den Vordergrund treten. Die Betonung der Verantwortlichkeit anstelle der Proklamation von Objektivität betont die Wichtigkeit der daran beteiligten Personen. Die gemeinsame Entwicklung von Konstruktionen der Wirklichkeit im interaktionistischen Prozess könnte damit auch relevante Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Lebenswelt des Subjektes eröffnen.

### 2.3. Erschwerende Bedingungen des Lernens

Die Bedingungen, unter denen sich Lernschwierigkeiten entwickeln können, werden je nach Sichtweise unterschiedlich beschrieben. Sie lassen sich gemäss Seitz (1992) in personenorientierte, situationistische und interaktionistische Ansätze sowie einen Etikettierungsansatz differenzieren. Der personenorientierte Ansatz führt Lernschwierigkeiten auf Ursachen in der Person zurück. Es werden dabei auch organisch-biologische Voraussetzungen und Wirkungen der Umwelt einbezogen, wenn sie zur Ausbildung einer bestimmten lernerschwerenden Disposition geführt haben. Der situationistische Ansatz führt Lernschwierigkeiten auf Besonderheiten der jeweilig aktuellen Lernsituation zurück. Spezifische oder unspezifische Erschwernisse in der jeweiligen Situation können direkt für ein erschwertes Lernen verantwortlich gemacht werden. Der interaktionistische Ansatz geht von Wechselwirkungen zwischen psychischen Dispositionen des Lernenden und Bedingungen der Lernsituation aus. Lernschwierigkeiten werden dabei als Resultat von Störungen im Sinne einer Person-Umwelt-Interaktion betrachtet. Der Etikettierungsansatz postuliert, dass erst die Bewertung des Lernens die Existenz einer Lernschwierigkeit begründet. Die Bewertung erfolgt im Rahmen normativer Massstäbe durch Aussenstehende oder durch die Lernenden selbst.

Eine eher integrative Sichtweise nimmt Krapp (1976) ein, indem auf die Existenz eigentlicher Bedingungsfaktoren verwiesen wird, welche die Lernschwierigkeiten konstituieren. Solche Bedingungsfaktoren können in der Persönlichkeit der Lernenden, der Familie und der Schule angesiedelt werden. Sander (2000, S. 692) bezieht sich auf Krapp (1976) und entwickelt diese Bedingungsfaktoren weiter. Die Persönlichkeit der Lernenden sieht dabei die Berücksichtigung von organischen Besonderheiten sowie kognitiven, motivationalen und emotionalen Faktoren vor. Die Familie wirkt durch Struktur- und Prozessmerkmale sowie äussere Merkmale auf die Lernenden ein. Die Schule stellt durch das sozio-emotionale Klima und die Qualität des Unterrichts zwei entscheidende Einflussgrössen auf die Schülerinnen und Schüler heraus. Kerkhoff (1992, S. 404) betrachtet seinerseits Lernschwierigkeiten unter dem Aspekt der Störungen der personalen, schulischen, familiären und erzieherischen Situation. Den Lernschwierigkeiten gehen in der Regel Dauerfrustrationen und Mangel an Erfolgserlebnissen voraus. Zielinski (1995, S. 19) differenziert Verursachungsbedingungen in interne Ursachen, welche in den Lernenden selbst liegen, und externe Ursachen, welche in der

Lernumgebung begründet sind. Er geht mit Carroll (1973) sowie Haertel, Walberg und Weinstein (1983) davon aus, dass sich diese Verursachungsbedingungen weiter spezifizieren lassen. Carroll (1973) postuliert Instruktionsverständnis, Vorkenntnisse sowie Lernmotivation als interne Bedingungen. Zielinski (1995, S. 21ff) erweitert das Instruktionsverständnis um die Beachtung von kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, die defizitären Vorkenntnisse um den Einbezug von prozeduralem und metamemorialem Wissen sowie die Lernmotivation um die Berücksichtigung von Attributionsprozessen und Emotionen. Insbesondere Heckhausen (1980) leistet einen wichtigen Beitrag zur Klärung der Lernmotivation. Er postuliert eine aussagenlogische Sequenz von Fragen und Antworten innerhalb von Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, welche mit den einzelnen Stationen der Lernepisode und den zwischen ihnen bestehenden Erwartungen korrespondieren. Weiner (1984) weist dabei einschränkend darauf hin, dass der Erfolg und Misserfolg einen unterschiedlichen Stellenwert erhält. Die Rückführung des Misserfolges auf interne Bedingungen schafft eine grössere Betroffenheit als die Rückführung auf externe Bedingungen. Zielinski (1995, S. 40) sieht die Modelle von Heckhausen (1980) und Weiner (1984) durch verschiedene Einzelbefunde gestützt. Misserfolge werden eher der eigenen Fähigkeit (Bryan, 1986; Moser, 1986) oder mangelnder Anstrengung (Lauth & Wolff, 1979) zugeschrieben und das Gefühl von Hilflosigkeit tritt häufig auf (Wilgosh, 1984). Der Schulerfolg wird als ausserhalb des Einflussbereichs liegend angesehen (Grolnick & Ryan, 1990). Erwartungen bezüglich zukünftiger Leistungen sind gering (Chapman, 1988). In naiven Erklärungsversuchen zu Ursachen von schlechten Schulleistungen herrschen die Faktoren Begabung, mangelnder Fleiss und fehlendes Interesse vor (Zielinski, 1995, S. 15). Milieueinflüsse werden weniger häufig als Ursachen benannt. Helmke (1992) macht dagegen auf den bedeutenden Einfluss der Motivationsvariable Selbstvertrauen aufmerksam. Einschränkend weist jedoch Zielinski (1995, S. 40) darauf hin, dass die fehlende Motivation nicht als Determinante von Lernschwierigkeiten gesehen werden kann, da sie sich erst auf der Basis negativer Lernergebnisse entwickelt. Die externen Bedingungen beschreibt Carroll (1973) mit Lernzeit und Unterrichtsqualität. Haertel, Walberg und Weinstein (1983) gehen zudem von Unterrichtsklima, Peer-Group-Beziehungen, Bedingungen im Elternhaus sowie Einfluss der Medien als moderierende Bedingungen aus. Die Differenzierung in Einzelaspekte wie sie bei Carroll (1973) sowie Haertel, Walberg und Weinstein (1983) betrieben werden, hat für die Erklärung von Lernschwierigkeiten jedoch nur begrenzten Wert.

Der Verdienst solcher Ursachenzuschreibungen besteht darin, dass unterschiedliche Faktoren beachtet und damit Einseitigkeit verhindert werden. Als eigenständige Erklärungsmodelle sind solche Ansätze zu statisch und werden den tatsächlichen Verhältnissen nicht gerecht. Dynamische Modelle, welche die genannten Aspekte in sich vereinen, wären gemäss Zielinski (1995, S. 64ff) aussichtsreiche Alternativen. Eine Variante einer solchen Verschränkung zeichnet sich bei Heimlich (1999, S. 195ff) ab. Er unterscheidet zwischen Voraussetzungen und Ursachen von Lernschwierigkeiten. Voraussetzungen für die Lernschwierigkeiten sind als sensomotorische, kognitive, emotionale und soziale Faktoren zu umschreiben. Die Ursachen von Lernschwierigkeiten können auf der Basis eines ökologischen Verständnisses (Bronfenbrenner, 1981) erfasst werden. Die dynamische Kind-Umwelt-Interaktion berücksichtigt die biologische und entwicklungsbedingte Einzigartigkeit im Rahmen der Entwicklungsanregungen der Umwelt. Lernschwierigkeiten können in Verbindung mit einem ökologischen Verständnis auch als erschwerte Situationen des Lernens angesehen werden (Kleber, 1980; Heimlich, 1994; Freire, 1996). Lauth (2001, S. 39ff.) geht ähnlich wie Heimlich (1999) von gestörten Lernvoraussetzungen aus, welche sich bei prinzipiellen Basisfertigkeiten, Wissens- und Begriffssystemen, metakognitiven Fertigkeiten, motivationalen Aspekten sowie der Selbststeuerung zeigen. Zu einem erschwerten Lernen kommt es bei Defiziten in diesen Bereichen und im Rahmen sozialer Sachverhalte. Bundschuh (1999, S. 192ff) sieht die Lernschwierigkeiten dagegen in Störungen der Einheit Emotionalität, Motivation und Lernen im Rahmen sozialer Begebenheiten begründet. Die sozial-emotionale Befindlichkeit kann sich im psychischen Allgemeinzustand in Niedergeschlagenheit, Ausgelassenheit, Ängstlichkeit, Fröhlichkeit, Antrieb, Motivation, Arbeitsverhalten, Selbststeuerung, Selbstwertgefühl und sozialer Einordnung ausdrücken (Bundschuh, 2003, S. 160). Das erschwerte Lernen manifestiert sich dabei in Interaktionsprozessen zwischen Mensch, Umwelt und Eigenkonstruktion (Bundschuh, 2003, S. 160). Die Emotionalität steht im Vordergrund, da sich die Motivation und Kognition auf der Grundlage von emotionalen Prozessen herausbilden. Ortner und Ortner (2000) postulieren einen Komplex von Ursachen, welcher in endogene und exogene Bereiche separiert wird. Die Ursachen bleiben in einem individuell geprägten und daher recht differenzierten Geflecht von verschieden entstandenen und verschieden zu gewichtender Teilursachen verhaftet. Endogene Ursachen verweisen auf die Person des Menschen selbst. In der Regel werden darunter hirnorganische oder andersartig fixierte Mangelzustände verstanden. Exogene Ursachen

wirken durch die Aussenwelt auf den Menschen ein. Die Familie, der Erziehungsstil, die sozioökonomischen Verhältnisse, die Schulsituation als auch der Zeitgeist und die Gesellschaftsstruktur umreissen diese von aussen wirkenden Kräfte. Die Unterteilung in verschiedene Ursachenbereiche erscheint Ortner und Ortner (2000) auch dann sinnvoll, indem sie davon ausgehen, dass „durch Anlage und Umwelt bedingte Wechselwirkungsprozesse in den meisten Fällen ganz wesentlich das Ursachengeflecht bestimmen“ (S. 29).

Die hier skizzierten Sichtweisen von Lernschwierigkeiten lassen in Unterscheidung und Eingrenzung bezüglich der Bedingungen Schule, Familie und Persönlichkeit der Lernenden die Annahme von Konvergenzen zu. Die Zuschreibung einer ursächlichen Bedeutung solcher Bedingungen ist da kritisch zu beurteilen, wo sie vom Subjekt und den tatsächlich vorgefundenen Verhältnissen absehen. Die aufgespürten Ursachen könnten schliesslich durchaus auch eigentliche „Kausalitätslegenden“ (Kobi, 1994, S. 25) begründen und auf die zukünftige Theorieentwicklung und Theoriekonzeption einseitige Wirkung entfalten. Es wird daher lediglich davon ausgegangen, dass Schule, Familie und Persönlichkeit der Lernenden Bereiche darstellen, in welchen sich die Begleiterscheinungen des erschwerten Lernens in bedeutsamer Weise inszenieren. Die sinnhafte Verknüpfung solcher Bedingungen wird dabei in der Regel mittels Erklärungsansätzen vollzogen, welche für sich in Anspruch nehmen, zur Klärung des erschwerten Lernens einen nachhaltigen Beitrag leisten zu können.

#### **2.4. Entwicklungslinien in den Erklärungsansätzen**

Lernschwierigkeiten werden entsprechend dem jeweiligen theoretischen Hintergrund unterschiedlich erklär- und begründbar. Im Folgenden werden die behavioristischen, kognitivistischen, konnektionistischen, konstruktivistischen, systemischen und psychoanalytischen Erklärungsansätze kurz dargestellt.

Innerhalb des Behaviorismus kann mit der Kontiguitätstheorie und der Verstärkungstheorie zwischen zwei wesentlichen Entwicklungslinien differenziert werden. Die Kontiguitätstheorie beschreibt die Herstellung von Assoziationen oder Reiz-Reaktionsverbindungen durch räumliche oder zeitliche Verknüpfung. Der Kontiguitätstheorie sind prominente Vertreter wie

Pavlov (1928) und Watson (1919) verpflichtet. Pavlov (1928) stand in der Tradition der Reflexlehre. Watson (1919) darf als eigentlicher Begründer des Behaviorismus gelten und etablierte auf der Grundlage der Reflexlehre die klassische Konditionierungslehre. Die Verstärkungstheorie geht im Unterschied zur Kontiguitätstheorie nicht von einer Kontingenz zwischen Raum und Zeit aus, sondern von einer Kontingenz zwischen Verhalten und nachfolgender Konsequenz. In der Tradition der Verstärkungstheorie stehen prominente Vertreter wie Thorndike (1932), Skinner (1953) und zeitweilig auch Tolman (1932). Thorndike (1932) stellte das Prinzip der Verstärkung in den Mittelpunkt des Lernverständnisses. Skinner (1953) unterschied zwischen der klassischen und operanten Konditionierung und machte den behavioristischen Ansatz für praktische Anwendungen beim menschlichen Lernen fruchtbar. Mowrer (1947) fand mit der Zwei-Faktoren-Theorie zur Erklärung des Lernens gar eine Möglichkeit zur Kombination beider Formen der Konditionierung. Insbesondere bei der Erklärung zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Ängsten erwies sich Mowrers (1947) Modell als aussichtsreich. Innerhalb des behavioristischen Paradigmas kommt der Bedeutung von Ängsten für Entstehung und Aufrechterhaltung von Störungen eine wesentliche Rolle zu. Die Schulangst, welche sich im Extremfall auch als eigentliche Schulphobie (Kennedy, 1965) äussern kann, bildet dabei eine häufig rekurrenente Erklärungsgrundlage für Lernschwierigkeiten. Die Schulangst kann sich auf spezifische Aspekte der Schule und damit auch auf das schulische Lernen richten. Die Schulphobie wird aufgrund einer Trennungsangst von den primären Bezugspersonen oder durch eine echte Phobie vor der Schule oder deren Repräsentanten erklärbar (Davison & Neale, 1998, S. 508). Die ausschliesslich behavioristisch orientierten Erklärungsansätze erwiesen sich jedoch als nicht haltbar. Tolman (1932) stellte die klassisch behavioristische Annahme in Frage, wonach Lernen ohne die Annahme von internen Strukturen beschreibbar sei. Tolman (1932) etablierte mit einem Rückgriff auf gestaltpsychologisch Lernprinzipien (Köhler & Restorff, 1933) ein kognitivistisches Verständnis vom Lernen und leitete damit eine kognitive Wende ein. Eine der wichtigsten Weiterentwicklungen der behavioristischen Lerntheorie unter dem Einfluss der kognitiven Wende stellt die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1979) dar. Das Lernen im sozialen Geschehen anhand von Modellen steht dabei im Vordergrund. Lernen erfolgt hierbei unter Berücksichtigung einer Wahrnehmungs-, einer Speicherungs-, einer Reproduktions- und einer Motivierungsphase durch das Lernen am Modell. Lernen wird demnach nicht nur durch Selbst- und Fremdverstärkung begünstigt,



sondern vollzieht sich auch durch die stellvertretende Verstärkung eines vom Lernenden beobachteten sozialen Modells. Die Erweiterung des behavioristischen Paradigmas um die kognitivistische Perspektive hat in der Folge auch zu einem anderen Verständnis von Lernschwierigkeiten geführt. Einen aktuellen Vorstoss dazu leisten Suhr und Döpfner (2000), indem sie anhand von Modellannahmen differenzierte Erklärungsmöglichkeiten von schulischen Leistungsängsten darlegen und kognitive Elemente explizit einbeziehen.

Der Kognitivismus beachtet indessen besonders die Vorgänge oder Strukturen, welche mit dem Erkennen, Begreifen, Urteilen und Schlussfolgern zusammenhängen. Umweltreize werden in verwertbare Informationen transformierbar, da ihnen ein Sinn unterlegt werden kann. Neue Informationen passen sich in ein organisiertes Netzwerk vorhandenen Wissens ein (Neisser, 1976). Die permanente Isolation von Regelmässigkeiten und deren Einbettung in bestehende Erfahrungen lassen semantische Netze entstehen. Die postulierte Entsprechung von neuronalen und kognitiven Strukturen hat auch zur Rede von neuronalen Netzen geführt (Kratzer, 1991). Diese organisierten Wissensstrukturen übernehmen eine steuernde Funktion, indem sie ein Verständnis erst ermöglichen. Organisierte Wissensstrukturen werden auch als gebündelte, kognitive Schemata bezeichnet. Die kognitiven Schemata können als eigentliche Grundbausteine des menschlichen Denkens begriffen werden (Rumelhart, 1980). Es kann mit Seel (2000) davon ausgegangen werden, dass „Schemata durch Aktivitäten in einem Interpretationsnetzwerk erzeugt werden und die Grundlage wie auch den interpretativen Bezugsrahmen für die Konstruktion mentaler Modelle bilden“ (S. 50). Die Erkenntnis im Rahmen solch organisierter Wissensstrukturen bildet den Kern des Psychischen, da im Erkennen die Welt und die eigene Person entsteht (Schönpflug & Schönpflug, 1997, S. 35ff.). Das Erkennen vollzieht sich im und durch das Bewusstsein. Dies führt zur Bildung von Zusammenhängen, woraus sich die Einsicht in strukturelle und funktionale Zusammenhänge ergibt. Die gebildeten Zusammenhänge ermöglichen eine kognitive Ordnung, welche zukünftige, gegenwärtige und vergangene Gegebenheiten einschliesst. Durch die Einsicht in Gegenwart und Zukunft können Erwartungen bezüglich der Zukunft aufgebaut werden. Die Vorwegnahme der Zukunft durch die Erwartung ermöglicht ein planmässiges Handeln. Auf dem Hintergrund von Nützlichkeits- und Erfolgserwartungen können Ziele gesetzt und Strategien entworfen werden. Ein solches, einsichtiges Handeln führt zur Bekenntnis der menschlichen Entscheidungsfreiheit. Die Selbstverantwortung und Selbstregulation ermöglicht dem Menschen innerhalb vorgefundener sozialer und physikalischer Grenzen

Urheber seines Geschicks und Gestalter seines Selbst zu sein. Die kognitive Ordnung wird indessen auch bei Widersprüchen nicht zwingend zum Gegenstand einer elaborierten Auseinandersetzung. Bei Widersprüchen zwischen der neuen Information und den organisierten Wissensstrukturen werden diese in dem erforderlichen Ausmass neu organisiert. Diese Assimilation gelingt jedoch nicht immer konfliktfrei, da eine Beibehaltung von kognitiven Strukturen Stabilität und Orientierung in der Welt ermöglicht. Es besteht daher eine Tendenz zur Herbeiführung von Wahrnehmungen, die mit den vorhandenen Erfahrungen und Erwartungen korrespondieren. Informationen, die den vorhanden kognitiven Strukturen entsprechen, werden eher aufgesucht als die Inhalte, welche eine Restrukturierung des Bewusstseins notwendig machen. Den Schemata widersprechende Informationen können daher zur Vermeidung oder zur Umgestaltung der Informationen führen. Störungen werden in der Regel auf der Grundlage von so genannt dysfunktionalen Denkprozessen begriffen (Beck, 1976; Ellis, 1962). Parfy, Schuch und Lenz (2003, S. 111ff.) unterscheiden zwischen den automatischen Gedanken, den bedingten Annahmen sowie den Schemata. Die automatischen Gedanken sind durch ihr unmittelbares Auftauchen charakterisiert. Die bedingten Annahmen stellen Glaubenssätze dar, welche über verschiedene Situationen hinweg das Leben lenken und leiten. Die Schemata bilden absolute und dichotome Grundannahmen, sie sind innerhalb einer Hierarchie der Gedanken auf der tiefsten Stufe anzusiedeln. Insbesondere bestimmte Attributionsmuster wirken sich negativ auf den Lernerfolg aus. Eine globale, internale und stabile Ursachenzuschreibung führt bei entsprechenden Misserfolgen zu einem Glauben an die eigene Unfähigkeit. Heckhausen (1989) nennt diese Ursachenzuschreibung daher auch „heimtückisches Attributionsmuster“ (S. 485). Eberwein und Müller (2003, S. 43) beziehen sich auf die Forschungsergebnisse von Mücher (1971), Dörner (1983) sowie Helm (1954) und gehen davon aus, dass Misserfolg in einem schulischen Leistungsbereich auch zu ungünstigen Leistungsdispositionen in anderen Bereichen führen kann. Ungünstige Attribuerungsmuster in Verbindung mit gehäuften Misserfolgen können daher durchaus zu einer schwerwiegenden, umfänglichen und lang anhaltenden Verschlechterung der schulischen Leistung führen (Grünke & Castello, 2004). Eine Lernbehinderung mit der damit als zusammenhängend postulierten Intelligenzminderung muss hingegen nicht zwingend bestehen (Eberwein & Müller, 2003, S. 43). Innerhalb des kognitivistischen Paradigmas wird zwar der Prozess der Informationsverarbeitung und deren Störung vermehrt in den Vordergrund gerückt. Die Metapher des „Lernens als Informationsverarbeitung“ hat jedoch durch die Metapher des

„Lernens als Wissenskonstruktion“ eine aktuelle Relativierung erfahren (Seel, 2000, S. 19). Der Prozess der Informationsverarbeitung wird als Fähigkeit zur Aufnahme, Speicherung und Verwendung von Informationen konzeptualisiert (Swanson & Watson, 1982). Es wird davon ausgegangen, dass Lernschwierigkeiten durch Probleme in Organisation und Systematisierung von Lern- und Denkprozessen verursacht werden (Torgesen, 1982; Sternberg, 1987; Swanson, 1993; Büttner, 2004).

Auf dem Hintergrund der Informationsverarbeitungstheorie ist durch die Computersimulation psychischer Prozesse der Konnektionismus hervorgegangen. Der Konnektionismus geht seinerseits davon aus, dass die Existenz von Netzwerken angenommen werden kann, welche Daten empfangen und aussenden, wodurch sie mit der jeweiligen Umgebung in eine Interaktion eintreten. Diesen kognitiven Netzwerken wird eine Analogie zu neuronalen Strukturen unterlegt. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse auf der Grundlage von Computeranalogien halten dadurch vermehrt Einzug in den kognitivistischen Ansatz. Eine Zunahme von quasi-neuronalen Modellierungen im Rahmen konnektionistischer Modelle der kognitiven Verarbeitung geht damit einher. Insbesondere bei spezifischen Lernschwierigkeiten erscheint die Annahme von neuropsychologischen Funktionsstörungen im Entwicklungsprozess indessen plausibel (Steinhausen, 1992; Milz, 1999). In Anbetracht der Heterogenität von spezifischen Lernschwierigkeiten kann entsprechend Steinhausen (2002, S. 119) jedoch kein einheitliches Ursachenmodell erwartet werden. Zentralsnervöse Funktionsstörungen bilden den ursächlich bedeutsamen Rahmen für die Modelle einer Ätiologie von spezifischen Lernschwierigkeiten. Zusätzlich ist von genetischen Faktoren im Sinne einer Prädisposition mit Modulation durch Umwelt- und Sozialfaktoren auszugehen. Steinhausen (2002) schreibt den Umwelt- und Sozialfaktoren dabei jedoch keine primär ursächliche Bedeutung zu: „Theorien einer psychosozialen Genese von spezifischen Lernschwierigkeiten müssten erklären, warum hochgradig spezifische Defizite in isolierten Bereichen und nicht etwa die klinisch geläufigen allgemeinen Entwicklungsverzögerungen resultieren“ (S. 119). Im Gegensatz zu den spezifischen Lernschwierigkeiten können die unspezifischen oder psychogenen Lernschwierigkeiten dagegen nicht zentralsnervösen Funktionsstörungen zugeordnet werden. Neurowissenschaftliche Erklärungsansätze gelangen daher über Einsichten in die Prozesse der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, der Emotionalität und der Motivation zu Aussagen bezüglich des Lernens und dessen Erschwernisse (Rehmschmidt & Schmidt, 1981). Die Erforschung solcher Strukturen

und Prozesse soll die Erkenntnisse über neuropsychologische Aspekte von Lernschwierigkeiten erweitern und direkt in der heil- und sonderpädagogischen Theorie und Praxis aufgehen (Breitenbach, 1996, S. 408ff.). Insbesondere die Rolle der Emotionen verdient bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten besondere Beachtung. Spitzer (2002, S. 161ff.) macht geltend, dass erfolgreiches Lernen in positiv emotionalen Kontexten zu Verknüpfungen mit bereits bekannten Inhalten und zu einer generalisierenden Anwendung führen kann. Ein negativ emotionaler Kontext, welcher häufig durch Angst vermittelt wird, führt dagegen zu einem kognitiven Stil, der zwar einfach gelernte Routinen erleichtert, aber komplexere kognitive Leistungen erschwert oder gar verunmöglicht. In diesem Sinne ist die vielfach zu beobachtende Vernachlässigung der Emotionalität gegenüber einer behaupteten Rationalität mit Damasio (2004) als kritisch zu werten. Ebenso wirken hormonell vermittelte Stresszustände ungünstig auf, für das schulische Lernen bedeutsame, neuronale Strukturen ein. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse können für übergreifende Erklärungsmodelle auch in Zukunft wichtige Anhaltspunkte liefern. Inwiefern sich eigenständige, neuronale Modelle als umfassende Erklärungsansätze erfolgreich behaupten können, wird sich aber erst noch weisen müssen. Es bleibt zudem kritisch zu bedenken, dass es auch neurowissenschaftliche Befunde sind, welche uns die Relativität der objektiven Erkenntnismöglichkeiten aufzeigen. Roth (1992) postuliert eine solche Einschränkung aufgrund der operationalen Geschlossenheit unseres kognitiven Systems. Die Erkenntnisfähigkeit bleibt generell von den Strukturen des kognitiven Systems abhängig. Werning (1998, S. 12) geht daher von einer funktionalen Koppelung zwischen Mensch und Welt aus und nicht von objektiven Abbildungsverhältnissen. Schliesslich kann auch mit Deneke (2001) davon ausgegangen werden, dass die Produktionsleistungen des Gehirns, also die subjektiven Wirklichkeiten, der psychischen Struktur entsprechend reguliert werden. In diesem Sinne verweist die Neurowissenschaft „auf die Einzigartigkeit eines jeden Individuums – eine Einzigartigkeit, die daraus resultiert, dass sich die Hirnstruktur in wesentlicher Abhängigkeit von individuellen (Lern-)Erfahrungen entwickelt“ (S. 6).

Innerhalb des Konstruktivismus werden die Lernenden als Konstrukteure ihres eigenen Wissens betrachtet. Je nach Ausrichtung des Konstruktivismus gehen damit unterschiedliche Implikationen einher. In der Regel wird zwischen einer kognitiven, sozialen oder radikalen Ausrichtung differenziert. Der kognitive Konstruktivismus rückt die kognitiven Strukturen, welche durch subjektive Erfahrungen mit der Umwelt gebildet werden, in den Vordergrund.

Die einseitige Fokussierung auf die Architektur kognitiver Systeme im Rahmen von Lern- und Denkprozessen hat zur soziokonstruktivistischen Erweiterung des Lernens als situierte Kognition im Rahmen einer Kontinuität schulischen Lernens geführt (Seel, 2000, S. 21ff.). Jede kognitive Aktivität erwächst so aus den Interaktionen der Lernenden mit konkreten Situationen im Kontext der Schule und darüber hinaus. Der soziale Konstruktivismus betont daher die Wichtigkeit des gegenseitigen Austausches und die Auseinandersetzung mit anderen Sozialpartnerinnen und Sozialpartnern. Der radikale Konstruktivismus geht dagegen davon aus, dass die Vorstellung von einer äusseren Welt vom Gehirn konstruiert ist, welche zwar eine überlebensnotwendige Funktion erfüllt, gleichzeitig jedoch von einer Fiktion handelt. Im Konstruktivismus wird das kognitive System allgemein als ein System verstanden, „dessen Organisation einen Interaktionsbereich definiert, in dem es zum Zweck der Selbsterhaltung handeln kann ... Lebende Systeme sind kognitive Systeme, und Leben als Prozess ist ein Prozess der Kognition“ (Maturana 1985, S. 39). Die Entwicklung eines konstruktiven Verständnisses von Welt führt nun aber dazu, dass Wahrnehmung neu definiert werden muss (von Glaserfeld, 1979, S. 40). Es kann nicht mehr von einer Aufnahme oder Verdoppelung von Informationen ausgegangen werden, sondern vielmehr von Konstruktionen von Invarianzen, durch welche der Mensch seine Erfahrungen angleichen und strukturieren kann. Benkmann (1998, S. 85) geht mit Hoppe-Graff (1993, S. 270-271) davon aus, dass die Bewältigung eines kognitiven Problems zu verschiedenen Lösungsmöglichkeiten führen kann, wodurch ein kognitiver Konflikt entsteht. Der Konflikt destabilisiert kognitive Strukturen und setzt Äquilibrationsprozesse in Gang. Die Äquilibration der kognitiven Strukturen versucht mittels Assimilation und Akkomodation eine Orientierung in der Welt zu ermöglichen (Piaget, 1976). Ein Streben nach Gleichgewicht zwischen Wirklichkeitserfahrung und eigengesetzlicher Strukturbildung charakterisiert diesen Prozess. Subjektive Schema werden geschaffen und die Erfahrung der Welt daran assimiliert. Kognitive Strukturen werden aber auch an der Wirklichkeit akkomodiert. Piaget (1976) geht also davon aus, dass kognitive Strukturen als Ergebnis individueller Konstruktionsleistungen gebildet werden (Hoppe-Graff, 1993, S. 269). Der Einbezug der Umwelt des Individuums geschieht dabei nur marginal, da die Äquilibration letztlich von inneren Prozessen des kognitiven Systems handeln. Gergen (2003, S. 60) weist auf die Gefahr einer solch einseitig-endogenen Sichtweise hin. Die Entwicklung einer Ideologie des unabhängigen oder besitzergreifenden Individualismus fördere eine narzisstische Einstellung zum Leben und

weise anderen Menschen sowie der physikalischen Umwelt eine zweitrangige oder instrumentelle Rolle zu. Die Überwindung einer solchen Sichtweise kann durch den sozial-konstruktivistischen Ansatz geleistet werden. Der sozial-konstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass der interne kognitive Konflikt aus einer sozialen Konfliktsituation resultiert. Im Modell des sozialen Konstruktivismus lösen soziale Prozesse kognitive Prozesse innerhalb des Individuums aus. Indem das Handeln in den sozialen Prozessen wechselseitig von den Beteiligten koordiniert wird, kommt es zu Ko-Konstruktionsprozessen (Youniss, 1982, S. 80). Eine wesentliche Bedingung für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten kann gemäss Benkmann (1998, S. 88ff.) in den fehlenden Ko-Konstruktionsprozessen gesehen werden. Bezugspersonen, welche aushandlungsbereit sind und mit dem Kind Interaktionen ko-konstruieren, sind eine notwendige Voraussetzung für Lern- und Entwicklungsschritte. Dem Umgang zwischen relevanten Bezugspersonen und den Betroffenen im Rahmen materieller und sozialer Lebensbedingungen wird daher entscheidende Relevanz zugeschrieben. Eine eher radikal-konstruktivistisch orientierte Position bezieht Siebert (2003): „Lernen – so der Konstruktivismus – ist ein autopoietischer, selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess. Lernen benötigt zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen und Lernhilfen, aber Lernen lässt sich nicht „von aussen“ determinierten. *Das psychische „System“ entscheidet, was es verarbeiten kann und will*“ (S. 18). In Bezug auf Lernschwierigkeiten hält Siebert (2003) fest: „Auch Nichtlernen und Lernverweigerungen können aus Sicht des Systems notwendig und viabel sein.“ Es ist davon auszugehen, dass diejenigen lernfähig sind, welche sich stören, irritieren oder verunsichern lassen (Siebert, 2003, S. 20). Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten werden daher erst mit dem pädagogischen Blick auf die anderen konstruiert. Vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Parallelität zwischen Konstruktivismus und Systemtheorie werden die konstruktivistischen und die systemischen Ansätze teilweise auch zu einem systemisch-konstruktivistischen Erklärungsansatz von Lernschwierigkeiten (Werning, 2003) zusammengefasst.

Die Systemtheorie versucht ihrerseits Systeme, welche als grundlegendes Merkmal eine Interdependenz von Teilen oder Variablen aufweisen (Parsons & Shils, 1951), unabhängig von ihrer materiellen Realisierung aufgrund der formalen Merkmale ihrer Komponenten und der Art ihres Zusammenspiels zu beschreiben (Engemann, 1998, S. 857ff.). Die Theorie handelt dabei von Realsystemen in unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen. Glaser (1997,

S. 68ff.) sieht die moderne Systemtheorie in der Kybernetik und in der Informationstheorie verwurzelt. Wiener (1968) führt mit der Kybernetik ein neuartiges Denken in vormalig primär linear betrachtete Ursache-Wirkungs-Beziehungen ein, welchem eine Struktur unterlegt ist, die neu auf ihre eigene Ursache gegenseitig zurückwirken kann. Eine solche Rückwirkung wird als Rückkoppelung bezeichnet. Die Systemtheorie liefert auf dieser Grundlage eine Analyseebene in Bezug auf das Verhalten von Systemen und ihren Teilen in der Zeit. Die Einwirkungen der Teile eines Systems aufeinander können abstrahierend als Informationen analysiert werden. In ihrer physischen Entsprechung ist von Signalen auszugehen, denen Information aufgeprägt ist. Die Informationstheorie nach Shannon und Weaver (1967) versucht dagegen der Nachrichtentechnik eine theoretische Grundlage zu geben. Die Abstraktion von der physikalischen Realisierung von Einzelsystemen führt auch hier zu einem grundlegenden Verständnis von Information. Es wird davon ausgegangen, dass Information alles ist, was Ungewissheit beseitigt. Die Wahrscheinlichkeit für das Eintreffen einer Nachricht stellt dabei ein Maß für die Ungewissheit dar, sofern sie geeignet transformiert ist. Informationstheorie und Kybernetik werden heute teilweise als Vorgängerepisoden der menschlichen Informationsverarbeitungstheorie gesehen und wurden von ihr weitgehend abgelöst (Lachman, Lachman & Butterfield, 1979; Glaser, 1996). Insbesondere die Informationstheorie hat sich durch den eng gefassten Bereich der diskreten Zeichenvorräte nicht als optimales Modell für die Sozialwissenschaft erwiesen. Das Denken in Regelkreisen hat sich dagegen als fruchtbarer erwiesen und fordert da Beachtung, wo entsprechende Wirkstrukturen vorliegen (von Cube, 1971). Bischof (1995, S. 5) gibt zu bedenken, dass die Möglichkeiten der Systemtheorie noch nicht ausgeschöpft sind. Gleichwohl müssen Einschränkungen im Gültigkeitsbereich der Systemtheorie beachtet werden: „Wenn die kybernetische Analyse eines biologischen oder psychologischen Systems einfach gleichgesetzt wird mit der Deutung dieses Systems ›nach dem Regelkreismodell‹, und zwar unabhängig von der tatsächlich gegebenen Struktur, dann begeht man denselben Fehler wie damals die Reflexologen.“ (Bischof, 1997, S. 420). Der Einzug des systemischen Paradigmas in die sozialwissenschaftlichen Handlungsfelder ermöglicht eine alternative Sicht- und Denkweise. Sie ist daher auch als „ökologische Wende“ (Schneewind, Beckmann und Engfer, 1983) bezeichnet worden. Diese Wende ist auf dem Hintergrund einer einseitigen Orientierung an den primär individuumszentrierten Ansätzen zu verstehen, innerhalb derer sich Lernschwierigkeiten als „Einbahnstrasse, die letztlich immer auf den beobachteten

Menschen als Symptom- und Ursachenträger zurückzuführen ist“ (Lindemann, 2003, S. 132), manifestieren. Innerhalb eines systemorientierten Verständnisses wird mit Luhmann (1991) hingegen davon ausgegangen, dass die innere Struktur bestimmt, wie sich das System verhält und nicht der Reiz von aussen. Lernen wird bei Luhmann (1985) wie folgt gefasst: „Lernen kann nicht als ‚Übernahme‘ einer Instruktion aus der Umwelt begriffen werden, ... sondern Lernen ist Äusserung einer strukturellen Spezifikation, mit der das System seine Autopoiesis handhabt“ (S. 418). Bateson (1990, S. 362ff.) geht dagegen davon aus, dass eine besondere Form des Lernens durch spezifische Wirksamkeit der Reaktion charakterisiert sein kann. Lernen kann in diesem Sinn auch Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion bedeuten und dieser Prozess kann dann wiederum auf weiteren Ebenen Veränderungen erfahren. Für ein systemisches Verständnis von Lernschwierigkeiten leisten insbesondere Betz und Breuninger (1998) wie auch Henning und Knödler (1998) wichtige Vorstösse. Die Schwierigkeit wird auf dem Hintergrund der Beziehungsmuster der Lernenden im Kontext ihrer Lebenswelt begreifbar. Werning (1998) fasst die wichtigste Implikation der Systemtheorie in Bezug auf die Lernschwierigkeiten zusammen: „Lernschwierigkeiten lassen sich nicht durch lineare Ursache-Wirkungs-Ketten, sondern durch Rückkoppelungsschleifen (zirkuläre Beziehungsmuster) beschreiben“ (S. 13).

Im Gegensatz zur Systemtheorie, welche durch ihr fächerübergreifendes Begriffs- und Methodeninventar eine „Brücke zwischen den Wissenschaften“ (Glaser, 1997, S. 69) bilden will, wird die Psychoanalyse durch ihr je eigenes Begriffs- und Methodeninventar eher als geschlossenes System wahrgenommen (Köhler, 1989). Parallelen zwischen der Systemtheorie und der Psychoanalyse können m. E. immer dann ausgemacht werden, wenn Sinn und Bedeutung der Lernschwierigkeiten aus der Sichtweise des Subjektes und die es umgebenden Systeme ernst genommen werden. Die steten Weiterentwicklungen der Psychoanalyse haben zu unterschiedlichen Strömungen und Richtungen innerhalb dieser Wissenschaftsdisziplin geführt und machen es unmöglich, von *der* Psychoanalyse schlechthin auszugehen. Mertens (1997) stellt fest: „Heutzutage hat man sich hingegen daran gewöhnt, dass es *die* Psychoanalyse nicht mehr gibt. Es existiert vielmehr ein psychoanalytischer Theorienpluralismus“ (S. 16). Eine allgemeingültige Einigung darüber, wovon Psychoanalyse handelt und wovon nicht, erscheint daher als schwieriges Unterfangen und kann keinen Anspruch auf Eindeutigkeit erheben. Gleichwohl haben die unterschiedlichen Theorien ihren Ausgangspunkt in Freuds Denken und gehen von ähnlichen Grundannahmen aus. Ein



Rückgriff auf Freud bietet sich daher an. Freud (1923) legt die Psychoanalyse wie folgt fest: „Psychoanalyse ist der Name 1) eines Verfahrens zur Untersuchung seelischer Vorgänge, welche sonst kaum zugänglich sind; 2) einer Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die sich auf diese Untersuchung gründet; 3) einer Reihe von psychologischen, auf solchem Wege gewonnenen Einsichten, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen“ (S. 211). Diese drei Charakteristika weisen auch für die divergierenden Strömungen innerhalb der Psychoanalyse Gültigkeit aus. Es lassen sich aber noch weitere, mehr oder weniger ausgeprägte Konvergenzen in den unterschiedlichen Theorierichtungen ausmachen (Mertens, 1997, S. 17): Alle Theorierichtungen gehen davon aus, dass ein dynamisches Unbewusstes existiert, welches einen wirksamen Einfluss auf das bewusste Erleben und Verhalten ausübt. Den ersten Lebensjahren, insbesondere den Erfahrungen mit wichtigen Bezugspersonen wie Eltern oder Geschwister, wird für die spätere Entwicklung entscheidende Bedeutung zugeschrieben. Im Verlaufe der Entwicklung werden verschiedene Phasen oder Stufen durchlaufen, wodurch sich eine immer komplexer werdende psychische Struktur ausbildet. Schliesslich kann anhand des Studiums von Träumen, Fehlleistungen, Übertragungsphänomenen und anderen normalpsychischen wie auch pathologischen Manifestationen ein Zugang zum Unbewussten erschlossen werden. Die Entwicklungen und Veränderungen innerhalb der psychoanalytischen Theorie können dabei jedoch nicht unabhängig von Theoriweiterentwicklungen in anderen Wissenschaftsbereichen gesehen werden (Mertens, 1997, S. 42). Es ist von einer wechselseitigen Beeinflussung von Psychoanalyse und anderen Wissenschaften auszugehen. Insbesondere die individuumszentrierte Sichtweise wurde in den wissenschaftlichen Disziplinen vermehrt durch eine ökologische Auffassung ersetzt, welche den Menschen stärker in seinen sozialen Bezügen eingebettet sieht. In der Psychoanalyse vollzog sich diese Entwicklung vor allem unter dem Einfluss von Klein (1989). In der kleinianischen Theoriekonzeption verfügt bereits das Neugeborene über ein Szenarium innerer Beziehungsformen und einem aggressiven wie auch sexuellen Umgang mit anderen Körperteilen – hauptsächlich jenen der Mutter. Die Weiterentwicklungen hin zu den Objektbeziehungstheorien gründen auf der Theoriekonzeption Kleins. Objektbeziehungstheoretiker wie Balint (1966), Mahler (1985), Kernberg (1984) oder Winnicott (1993) sehen im Gegensatz zu Klein den Beziehungskontext nicht mehr als mit der Sexualtheorie gleichwertig an. Der Beziehungskontext wird nun vielmehr als übergeordnet betrachtet. Der Einfluss von Triebimpulsen wird dabei zwar nicht

geleugnet, aber die Dominanz der sozialen Natur des Menschen ist ausschlaggebend. Solch veränderte Betrachtungsweisen lassen sich auch in den psychoanalytischen Erklärungsansätzen über Lernschwierigkeiten wieder finden. Standen früher eher individuumszentrierte Ansätze im Vordergrund, so finden heute beziehungstheoretische Ansätze vermehrt Eingang in das Verständnis von Lernschwierigkeiten (Hofmann, 1993).

#### **2.4.1. Subjektwissenschaftliche Kritik am Verlust des lernenden Subjektes**

Die Subjektwissenschaft hat sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit den herrschenden (Lern-)Theorien entwickelt. Holzkamp (1993) arbeitete in seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung heraus, dass es für jede Lerntheorie bedeutsam sei, die subjektiven Begründungen einzubeziehen respektive diese von einem Subjektstandpunkt her zu begründen. Eine solche Begründung vom Subjektstandpunkt bildet das wesentliche Charakteristikum der Subjektwissenschaft. Aufgrund der Nähe zum Konstruktivismus kann dabei die Frage aufgeworfen werden, inwiefern eine solche Theorie aus konstruktivistischer Sichtweise bestehen kann. Kochinka und Werbik (1997, S. 56) weisen darauf hin, dass Holzkamp (1972) selbst zeitweise einen dezidiert konstruktivistischen Standpunkt bezogen und verteidigt hat. Holzkamp (1972) machte dabei geltend, dass statt von der Empirie zur Theorie zu gelangen, schliesslich auch die Theorie „den empirischen Daten logisch vorgeordnet“ (S. 92) werden kann. Die Empirie wird also theoriegeleitet selektiert oder sogar konstruiert. In Bezug auf die Eindeutigkeit wissenschaftlicher Theorie differenziert Holzkamp (1972) zwischen systemimmanenter und systemtranszendenter Eindeutigkeit. Systemimmanent ist ein wissenschaftliches Satzsystem dann, wenn sich die speziellen Sätze aus den allgemeinen Sätzen zwingend herleiten lassen. Der Integrationsgrad einer Theorie ist dann umso höher, je mehr spezielle Sätze sich aus den allgemeinen Sätzen herleiten lassen. Systemtranszendenz betrifft dagegen das Verhältnis des Satzsystems mit realen Sachverhalten und ist dann gegeben, wenn „reale Verhältnisse hergestellt oder ausgewählt werden können, die mit der Theorie in Einklang stehen“ (Holzkamp, 1972, S. 93). Die postulierte Systemimmanenz geht in der Lerntheorie von Holzkamp (1993) auf, indem sich die speziellen Sätze aus dem allgemeinen Satz, dass Lernen vom Subjektstandpunkt her begründet werden müsse, herleiten lassen. Da das Lernen vom Subjektstandpunkt explizit von den realen

Verhältnissen her entwickelt wird, lässt sich auch die Systemtranszendenz darin verorten. Im Unterschied zum Konstruktivismus lässt der Subjektstandpunkt Lernen zum begründeten und interessen geleiteten Handeln im gesellschaftlichen Kontext werden (Ludwig, 1999). Innerhalb eines subjektorientierten Verständnisses bezieht sich das Subjekt aktiv-gestaltend auf die Welt. Die Bedeutung der Welt wird Teil der subjektiven Handlungsbegründungen. Erfahrungen werden in der Sprache der subjektiven Handlungsbegründungen artikuliert und kommuniziert.

Im Rahmen der kritischen Theoriekonzeption von Holzkamp (1993) werden subjektive Begründungen als vernünftig angesehen und zwar im Sinne eines subjektiv begründbaren Handlungsmusters. Die postulierte Vernünftigkeit des Handelns sollte dabei jedoch nicht zu einer Verwechslung mit einem normativen Rationalismus führen. Das Handeln ist in dem Sinne vernünftig, so wie es den Interessen des Subjektes entspricht. Es kann schliesslich mit Holzkamp (1993) berechtigterweise davon ausgegangen werden, „dass niemand bewusst seinen eigenen Interessen zuwiderhandelt“ (S. 27). Diese konsequente Rückbindung auf das Subjekt erachtet Haug (2003) als Absicherung gegen mögliche Kritik von aussen: „Mit diesem Apriori kann er den Standpunkt der dritten Person, der üblichen psychologischen Theorien eignet, ebenso zurückweisen wie die Darstellung und Beobachtung von Personen und ihrer Beziehungen von aussen und von oben“ (S. 128). Holzkamp (1993) sieht im Gegensatz zu den herrschenden psychologischen Theorien die subjektiv vernünftige Begründung auch der Psychoanalyse unterlegt. Auf diesem Hintergrund konstituiert sich das Unbewusste „aus den Lücken und Brüchen »begründeter«, »vernünftiger« Lebensentwürfe, ist also ausserhalb des Kontextes von Begründungszusammenhängen als deren partielle Negation gar nicht »denkbar«“ (S. 30). Holzkamp (1993, S. 30) macht in Freuds (1927) Gedanken zum zukünftigen Schicksal der Psychoanalyse so auch ein Bekenntnis zu einer, dem genannten Sinn nach, vernünftigen Psychoanalyse aus:

Wir mögen noch so oft betonen, der menschliche Intellekt sei kraftlos im Vergleich zum menschlichen Triebleben, und Recht damit haben. Aber es ist doch etwas Besonderes um diese Schwäche; die Stimme des Intellekts ist leise, aber sie ruht nicht, ehe sie sich Gehör geschafft hat. Am Ende, nach unzählig oft wiederholten Abweisungen, findet sie es doch (S. 377).

In diesem Sinne sieht Holzkamp (1993) die Psychoanalyse dem Subjektstandpunkt verpflichtet: „Freuds Theorie ist ... gerade indem sie die Widersprüche und Brüche des Bemühens um ihre Verwirklichung begreifbar und ... überwindbar machen will – der menschlichen Vernunft als zentralen Lebenswert unauflösbar verpflichtet“ (S. 30). Im Gegensatz zur Psychoanalyse weist Holzkamp (1993, S. 41ff.) dagegen in der behavioristischen, der kognitivistischen und der handlungstheoretisch-kybernetischen Lerntheorie die Verfehlung des Subjektstandpunktes nach. Sofern die Alltagstheorien (Kelly, 1955; Heider, 1958; Laucken, 1974) unter dem Kognitivismus subsumiert werden, wird hierbei allerdings eine Einschränkung dieser Kritik nötig. Alltagstheorien zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass sie den Versuch unternehmen, eine Theorie vom Subjektstandpunkt zu fassen. Ein Grundproblem der behavioristischen, der kognitivistischen und der handlungstheoretisch-kybernetischen Theorie stellt dagegen die Reduktion des Bedeutungszusammenhanges der Welt durch die experimentell gewonnenen Erkenntnissen dar. Die sachlich-sozialen Weltzusammenhänge werden gemäss Holzkamp (1993, S. 113) ausgeklammert und damit menschliches Handeln kategorial verfehlt. Die Welt erscheint als Zufallsgegebenheit, wodurch neben dem Subjektverlust auch ein Verlust an Welt entsteht. Einzig die handlungstheoretisch-kybernetische Lerntheorie mache hilfreiche Vorstösse, indem sie dem Subjekt teilweise Autonomie zuschreibt. Kritisch ist gleichwohl auch hier zu bedenken, dass die Lernintentionen als von aussen gesetzt angenommen und nicht vom Lernsubjekt selbst entwickelt werden. Selbst die gegenwärtigen Bestrebungen zur Übertragung von kognitiven Strukturen in ihre neuronalen Äquivalente im Rahmen des Konnektionismus können der Ausklammerung des Subjektstandpunktes überführt werden. Die Möglichkeitsbeziehungen des Subjektes zur Welt müssten auch hier als unhintergebar Subjektstandpunkt begriffen werden (Lenz & Meretz, 1995, S. 86). Die unmittelbare Erfahrung des Subjektes darf nicht durch eine abstrahierende mittelbare Erfahrung in Form einer Forschung vom Aussenstandpunkt ersetzt werden. Die Hineinverlegung des Subjekts in informationsverarbeitende Systeme lassen das wirkliche Subjekt jedoch im System verschwinden. Das System wird zum Akteur, welches als selbsttätiges Subjekt seiner Operationen erscheint. Lenz und Meretz (1995) weisen diese Vorstellung als unhaltbar zurück: „Ein Subjekt, das ein System aufbaut, steht mit der Tatsache des Aufbauens a priori ausserhalb des Systems, ist folglich nicht ›das System‹ und auch nicht als solches theoretisierbar“ (S. 129). Lenz und Meretz (1995, S. 152) gehen davon aus, dass

Computersysteme oder Netzwerke von Menschen gemacht sind, für bestimmte, verallgemeinerbare Zwecke hergestellt werden und Mittelfunktionen zur Bewältigung bestimmter Aufgaben übernehmen. Computersysteme oder Netzwerke können als gegenständliche Bedeutungen dem Subjekt immer nur als Handlungsmöglichkeit gegenüberstehen, welche es realisieren kann oder auch nicht. Der Einbezug des Subjektstandpunktes in eine Theorie schafft dagegen ein grundlegend anderes Verständnis: In Bezug auf die Lernschwierigkeiten kann davon ausgegangen werden, dass die individuellen Lerninteressen in Widerspruch zu den herrschenden Lerninteressen geraten können. Der verfügungserweiternde Lernvollzug antizipiert das Risiko einer Einschränkung oder Bedrohung der gegebenen Handlungsfähigkeit durch die herrschenden Instanzen. Die Risikovermeidung durch spontane Selbstbehinderung des Lernfortschrittes ist die Konsequenz. Dies charakterisiert nach Holzkamp (1987, S. 171) den Lernwiderstand. Haug (2003) entwickelt den Ansatz von Holzkamp (1993) weiter und geht ihrerseits von einem Misslingen, welches Ausdruck einer Unzulänglichkeit auf der Subjektseite darstellt, und einem verhindernden Moment in den gesellschaftlichen Strukturen aus. Die Lernschwierigkeiten sind „vom Standpunkt der Subjekte modellhaft vorstellbar als Fehlinterpretation, als emotionales Bedürfnis, das nicht befriedigt wird, als Zurückschrecken, da der Vorteil grösserer Handlungsfähigkeit nicht einsehbar ist bzw. erreichte Handlungsfähigkeiten aus erklärbaren Gründen nicht aufgegeben werden möchten“ (S. 124).

Als abschliessendes Fazit zu den Erklärungsansätzen der Lernschwierigkeiten kann von Folgendem ausgegangen werden: Die behavioristischen, kognitivistischen, konnektionistischen, konstruktivistischen, systemischen, psychoanalytischen und schliesslich die kritisch-psychologischen Ansätze leisten Unterschiedliches zur Klärung von Lernschwierigkeiten. Die kritische Analyse Holzkamps (1993) zeigt zudem, dass Lernen und Lernschwierigkeiten letztlich nur vom Subjektstandpunkt her verstanden werden können. Dies lässt an Theorien, welche Lernen und Lernschwierigkeiten ausschliesslich von einem Aussenstandpunkt her beschreiben wollen, zweifeln. Insbesondere die behavioristischen und zum Teil auch die kognitivistischen Theorien müssen sich einer entsprechenden Kritik stellen. Das systemische Erklärungsmodell hält zwar den Subjektstandpunkt nicht konsequent ein, es macht aber dennoch aussichtsreiche Vorstösse. Das psychoanalytische Erklärungsmodell bekennt sich demgegenüber eindeutiger zum Subjektstandpunkt und kann damit, zumindest

teilweise, in einem subjektwissenschaftlichen Verständnis aufgehen. Die systemischen, psychoanalytischen und kritisch-psychologischen Erklärungsansätze nehmen darüber hinaus eine besondere Stellung unter den hier beschriebenen Theorien ein. Diese drei Ansätze dürfen mit Recht für sich in Anspruch nehmen, eigenständige und umfassende, theoretische Modelle zu Lernschwierigkeiten entwickelt zu haben. Gemeinsamkeiten der systemischen, psychoanalytischen und kritisch-psychologischen Ansätze lassen sich da ausmachen, wo das subjektiv gültige Erklärungsmodell als entscheidende Bedingung von Lernschwierigkeiten postuliert wird.

#### **2.4.2. Das lernende Subjekt und Lernschwierigkeiten in der Systemtheorie**

Es kann mit Henning und Knödler (1998, S. 23ff.) davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten innerhalb des systemischen Paradigmas nicht als isolierte Individuen mit einem abgesonderten Symptom betrachtet werden dürfen. Das Symptom wird vielmehr als gerichtet und mit einer Kommunikationskomponente versehen erfasst. Es kann dann als logisch und sinnvoll begriffen werden, wenn die Logik des jeweiligen Systems durchdrungen wird. Die Schülerinnen und Schüler als Träger des Symptoms präsentieren damit einen dysfunktionalen Lösungsversuch, welcher als verschlüsselter Hilferuf wirkt, von den Problemen anderer Bezugspersonen ablenkt oder eine Beziehungsmanipulation darstellt. Erst die Überwindung einer primär personalen oder interpersonalen Beobachtungsebene schafft die Grundlage für ein Verstehen auf Systemebene. Das Verhalten wird durch die Einbettung in soziale Systeme entscheidend mitbedingt. Die Entstehung von Verhalten kann durch die Struktur eines komplexen, transaktionellen Feldes begründet werden. Die Wirkungen gehen dabei wechselseitig sowohl von den sozialen Bezugssystemen, als auch vom Verhalten der Schülerin respektive des Schülers mit Lernschwierigkeiten aus. Eine solche Sichtweise betrachtet die individuelle Störung also unter dem Aspekt der Störung der beteiligten Systeme. Der schulische wie der familiäre Kontext sind innerhalb eines umfassenden Verständnisses von Wichtigkeit (Bronfenbrenner, 1981). Die Schülerinnen und Schüler stehen im Schnittpunkt zwischen den Systemen der Familie und der Schule. Schwierigkeiten in einem der beiden Systeme entfalten nach dem Systemmerkmal der Offenheit auch im jeweils anderen System ihre Wirkung. Die

mit dem Eintritt in die Schule gelingende oder misslingende Passung zwischen den Systemen Familie und Schule stellen entscheidende Bedingungen für den weiteren Verlauf dar. Systeme im Kontext Schule stellen dabei mit Schley (1998, S. 15) „lebendige, funktionsfähige Einheiten, die in den Schulen aus kommunizierenden und kooperierenden Menschen bestehen, die damit gesetzte Aufgaben wahrnehmen, bestimmte Zwecke verfolgen und spezifischen Zielen dienen“ (S. 15) dar. Innerhalb des Systems Schule lassen sich verschiedene Subsysteme identifizieren. Alle Subsysteme bestehen als funktionale Einheiten mit je eigenen, systeminhärenten Regeln. Die Schulklasse stellt in diesem Zusammenhang das wichtigste Subsystem dar. Der fortwährende Austausch von Informationen und Rückkoppelungen unterhält ständige Beziehungen zu anderen Systemen. Das Verhalten einer Schülerin respektive eines Schülers beeinflusst die Mitschülerinnen und Mitschüler und wird wiederum von diesen beeinflusst. Verhaltensänderungen einer Schülerin respektive eines Schülers ziehen stets Systemtransformationen nach sich. Ein Gruppengleichgewicht wird daher durch alle involvierten Gruppenmitglieder aufrechterhalten. Die Stabilität und auch die Entwicklung des Systems werden durch Tendenzen zum Gleichgewicht oder zur Veränderung sichergestellt. Die Schulklasse stellt also ein retrospektives System dar, denn die Beziehungen zwischen den Mitgliedern sind kreisförmig organisiert. Die zirkuläre Kommunikation innerhalb des Systems sorgt für ständige Rückkoppelung. Die Selbstregulierung durch ein solch funktional offenes System zeichnet sich durch positive und negative Rückkoppelung aus. Das System der Familie darf neben dem System der Schulklasse als das entscheidende Bezugssystem betrachtet werden. Schwierigkeiten werden in erster Linie vor dem Hintergrund des familiären Bezugssystems und erst in zweiter Linie im Kontext des Systems Schulklasse verständlich. Henning und Knödler (1998) nehmen das System Schule so auch als „öffentliche Bühne, auf dem der Schüler das ausagiert, was sich im privaten System Familie an emotionalem Stress angestaut hat“ (S. 36), wahr. Der grössere Einfluss der Familie gegenüber der Schule erklärt sich einerseits aus den Einflüssen, welche bereits vor dem Schuleintritt ihre Wirkungen nachhaltig entfalten konnten, und andererseits aufgrund der stärkeren Bindung an die familiären Bezugspersonen.

Betz und Breuninger (1998, S. 3ff.) entwickelten auf systemischer Grundlage ein viel beachtetes Modell, welches das Phänomen in seiner Komplexität stehen lassen und ein Verständnis dessen internen Struktur leisten will. Sie unterscheiden zwischen defizitären und strukturellen Lernstörungen. Die defizitären Lernstörungen werden aufgrund von Defiziten

begründet, welche zur Ausbildung einer Lernstörung führen. Die Beschädigung der Grundfunktionen kann dabei permanent oder temporär sein. Der Einbezug von Variablen, welche ausserhalb der Grundfunktionen liegen, führt zu strukturellen Lernstörungen. Die Vernetzung von Wirkgrössen kann dabei zirkuläre Prozesse in Gang setzen, welche die Störung aufrechterhält oder zunehmend intensiviert. Betz und Breuninger (1998) bewerten Ursache-Wirkungs-Modelle kritisch, da die Suche nach den Ursachen durch die Problemlösung der Betroffenen verwischt sei. In diesem Sinne argumentiert auch Vester (2002): „Simple Ursache-Wirkungs-Beziehungen gibt es nur in der Theorie, nicht in der Wirklichkeit. Dort regieren indirekte Wirkungen, Beziehungsnetze und Zeitverzögerungen, die oft eine Zuordnung zu einer Ursache verhindern“ (S. 15). Lernprozesse werden dagegen durch verschiedene Variablen initiiert und unterhalten, welche erheblichen interindividuellen Streuungen unterliegen. Es ist daher von individuellen Abweichungen in einem bestimmten Lern- oder Leistungsbereich auszugehen, welche durch ein ungünstiges Zusammenwirken verschiedener Faktoren zur Ausbildung einer negativen Lernstruktur führen kann. Eine negative Lernstruktur kann aber auch ohne ein Defizit oder eine Abweichung von einer Norm entstehen. Die normalen, mit bestimmten Randbedingungen verbundenen, psychischen Verarbeitungsprozesse reichen zu deren Manifestation aus. Die geforderte Berücksichtigung verschiedener Faktoren ist dabei nicht mit der kritisch zu beurteilenden Multikausalität zu verwechseln. Die Kausalverknüpfungen sind entscheidende Bestandteile der ausgebildeten Störung, sie sind aber nicht mit den Ursachen zu verwechseln. Das gegenseitige Verhältnis der als gleichwertig aufgefassten Komponenten mit wechselseitigen Einflüssen steht dabei im Vordergrund. Die postulierte Struktur verändert sich nicht, während die Werte der einzelnen Variablen durchaus Änderungen unterliegen. Die Störung wird zu einer Funktion in der Gesamtstruktur mit bestimmten, in der Regel extremen, Variablenwerten. Die Möglichkeit der Störung ist in der Struktur dabei immer schon vorhanden, wie auch die Möglichkeit des optimalen Ablaufes des Lernprozesses. Innerhalb des Wirkungsgefüges ist das Selbst der wichtigste Ansatzpunkt für eine nachhaltige Veränderung. Eine Umgestaltung in der sozialen Umwelt und eine Aufarbeitung der Lücken sind dabei notwendige Voraussetzungen, um das Selbst langfristig stützen zu können. Das Selbstwertgefühl ist dabei strukturell ausgezeichnet und bestimmt das zeitliche Vorgehen.

Betz und Breuninger (1998, S. 33ff.) spezifizieren ihr Verständnis von Lernschwierigkeiten anhand eines Strukturmodells, welches in vier Stadien gegliedert werden kann. Diese Stadien



sind nicht unabhängig voneinander zu denken und die Lernschwierigkeiten können in jedem Stadium einsetzen: Im ersten Stadium ist ein zeitlicher und logischer Zusammenhang mit einem Problembereich gegeben. Das Problem wird durch Attribuierungen (Kelley, 1973) bezüglich naiv-psychologischer Vorstellungen im Sinne Lauckens (1974) gefasst. Die Attribuierungsprozesse werden durch die Betroffenen selbst oder ihre Umwelt vollzogen und führen zu Stigmatisierungen. Die Attribuierungen geschehen aber auch auf dem Hintergrund von bestimmten Wertvorstellungen, welche Repressionen nach sich ziehen können. Die Lehrperson kann dabei als Modell wirken (Bandura, 1979), indem sie die Schülerin respektive den Schüler mit Lernschwierigkeiten durch ein entsprechendes Verhalten für Sanktionen zur Verfügung stellt. Repressionen auf Schülerseite können aber auch ohne direktes Vorbild der Lehrperson zustande kommen. Das Strafverhalten der anderen wird nur vereinzelt und inkonsequent bestraft, wodurch es zu einer intermittierenden Verstärkung kommen kann. Darüber hinaus wird angenommen, dass die Bestrafung anderer selbstverstärkend ist. Die Prozesse der Attribuierung, Stigmatisierung und Repression zeigen ihrerseits Wirkungen auf das Selbstwertgefühl und isolieren von sozialen Bezügen. Die Bereitschaft, ein defizitäres Etikett anzunehmen, wird dabei besonders gross. Die Prozesse im ersten Stadium können zu jeder Zeit ablaufen und sind keine Vorbedingungen für die folgenden Stadien. Im zweiten Stadium beginnen die Betroffenen lernhemmende Erklärungen für ihr Versagen zu bilden und reagieren sozial auf ihre Situation. Die Erklärung des Versagens wird zum drängenden Bedürfnis und wird über individuelle Reaktionsbildungen eingelöst. Das Verhalten muss dabei mit dem Erklärungsmodell in Einklang gebracht werden, da sonst kognitive Dissonanz (Festinger, 1978) droht. Im Sinne einer self-fulfilling-prophecy (Merton, 1948) wird also jene Verhaltensweise aufgenommen, welche dem Erklärungsmodell am besten entspricht. Gegenüber den sozialen Diffamierungen finden kompensatorische Handlungen ihren Einsatz, welche sich häufig in Verhaltensschwierigkeiten äussern. Die am leichtesten zugängliche Stelle im sozialen System stellen dabei die Mitschülerinnen und Mitschüler dar. Die soziale Anerkennung wird durch Handlungen erreicht, welche in der jeweiligen Situation von der Klassengruppe honoriert werden. Im Rahmen von Kreisprozessen werden die Erklärungen und Kompensationsmechanismen von nun an selbstständig verstärkt, aufrechterhalten und aufgeschaukelt. Die Verselbstständigung von Kreisprozessen charakterisiert einen Teufelskreis. Randbedingungen, wie beispielsweise eine ungünstige soziale Konstellation, können im zweiten Stadium münden, ihr Vorhandensein ist jedoch keine notwendige

Voraussetzung. Nach dem Erreichen des zweiten Stadiums wird zwischen direkten Folgen und mittelbaren Folgen unterschieden. Die direkten Folgen äussern sich häufig in Resignation, Schüchternheit oder aggressivem Verhalten, welche auf dem Hintergrund des verletzten Selbstgefühls und der erlebten sozialen Ablehnung zu verstehen sind. Der typische Konflikt kann dabei wie folgt umschrieben werden: Ein Befreiungsversuch stellt eine Bewegung im System dar, welche zu einer solchen Veränderung im System führt, so dass der Betroffene unmittelbar wieder in den Grundkonflikt zurücktreibt. Die mittelbaren Folgen zeigen sich in einem Tempoverlust relativ zu der Vergleichsgruppe und dem Entstehen von Lücken. Die Lücken wirken ihrerseits wiederum auf das soziale Umfeld und das Selbstvertrauen. Im dritten Stadium treten Lernlücken, Konzentrationsstörungen, Vermeidungsverhalten, Schul- und Versagensangst sowie Stresssymptome in den Vordergrund. Die Leistungsschwierigkeiten äusseren sich in Lücken bei Fertigkeiten und Kenntnissen. Die Lücken wirken dabei auf das Selbstgefühl zurück und haben Selbstvorwürfe zur Folge. Fehllösungen erlangen in diesem Stadium persönliche Bedeutsam- und Gültigkeit. Im vierten Stadium etabliert sich eine stabile, negative Lernstruktur mit Misserfolgserwartung. Eine negative Lernstruktur ist durch den Zustand des Wirkungsgefüges zwischen Umwelt, Selbst und Leistung festgelegt, welcher sich durch eine inhaltlich negative Interpretation der einzelnen Variablen ergibt. Die Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten setzen die Antizipation eines Misserfolges als selbstverständlich voraus, während Erfolge dem Zufall zugeschrieben werden. Die Misserfolgserwartung führt zu einem entsprechenden Misstrauen in der Umgebung. Etwaige Erfolge werden abgewertet oder nicht anerkannt.

#### **2.4.3. Das lernende Subjekt und Lernschwierigkeiten in der Psychoanalyse**

Hofmann (1993) geht mit Buxbaum (1966) davon aus, dass zwischen allgemeinen Lernschwierigkeiten, auf dem Hintergrund einer symbiotischen Beziehung zwischen Mutter und Kind, und begrenzten Lernschwierigkeiten, als Symptome von Erfolgsneurosen im Rahmen eines ödipalen Konfliktes, unterschieden werden kann. Allgemeine Lernschwierigkeiten imponieren durch eine Unfähigkeit oder einen Widerstand gegenüber dem Lernen, welche aufgrund von Erfahrungen früher Entbehrungen verstehbar werden.

Einflüsse von aussen entsprachen nicht den damaligen Bedürfnissen des kindlichen Organismus, so dass Neues tendenziell als fremd und bedrohlich erlebt wurde und immer noch so erlebt wird. Lernschwierigkeiten können daher als Folge einer unzureichenden Ich-Entwicklung respektive als ein Symptom einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung interpretiert werden. Die Vernachlässigung und die Überbehütung stellen dabei zwei wichtige Aspekte einer frühen Störung dar, welche die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten wesentlich beeinträchtigen können. Aus der Akzentuierung des defizitären Ichs ergibt sich der Verweis auf die symbiotische Beziehung zwischen Mutter und Kind. Die Symbiose versteht Mahler (1974) als starke Bezogenheit auf die primäre Bezugsperson, welche sich in einer Zwei-Einheit äussert, die noch keine klaren Grenzen kennt. Gerade die als Bedrohung erlebte Separation von der Mutter bewirkt, wie Nitzschmann (2004) gezeigt hat, nicht selten eine eigentliche Verweigerung des schulischen Lernens und dessen Institution. Als vorwiegend unbewusste Abwehrbewegung bewirkt ein solches Verhalten zunächst eine sinnvolle Stabilisierung. Im Bezug auf eigene Schulerfolge schaden sich jedoch diese Kinder und Jugendliche. Ihr Verhalten erzwingt Aufmerksamkeit und ihre Bedürftigkeit muss im Sinne einer unbewussten Wunscherfüllung ernst genommen werden. In Bezug auf adäquate Hilfestellungen ist dabei zu beachten, dass Ich-stützende Massnahmen Gefahr laufen, eine Wiederholung der symbiotischen Mutter-Kind-Situation zu bewirken. Aufgrund der Gefahr der Regression in eine symbiotische Beziehung stellt eine Kompensation des Mangels daher nicht das primäre Ziel dar. Obschon also eine Regression im Dienste des Ichs den Lernenden dienlich sein kann, müssen in Anbetracht der Gefahr einer Regression in eine Symbiose, Ich-stützende Massnahmen sorgfältig durchdacht werden.

Die Gruppe von allgemeinen Lernschwierigkeiten wird von Buxbaum (1966) gegenüber einer anderen Gruppe abgegrenzt, welche als umschriebene oder symptomatische Lernschwierigkeiten bezeichnet werden. Im Unterschied zu den allgemeinen Lernstörungen wird hier ein funktionierendes Ich vorausgesetzt. Umschriebene oder symptomatische Lernschwierigkeiten werden als Symptome von Erfolgsneurosen im Rahmen eines ödipalen Konfliktes gefasst. Von Konflikten wird in der Psychoanalyse dann ausgegangen, wenn sich im Subjekt gegensätzliche innere Forderungen gegenüberstehen (Laplanche & Pontalis, 1999, S. 256ff.). Der Konflikt wird als konstitutiv für den Menschen betrachtet – als Grundlage seiner Dialektik. Der ödipale Konflikt konfrontiert in seiner Besonderheit nicht nur mit gegensätzlichen Wünschen, vielmehr setzen diese dem Verbot auch Widerstand entgegen.

Der ödipale Kern stellt eine motivierte Konfiguration von Wunsch- und Angstvorstellung in Bezug auf eine liebes- und hasserfüllte Eltern-Kind-Triade dar (Boothe, 1997, S. 9). Diese Konfiguration bleibt erhalten und wirkt, im Sinne der Lebensgestaltung und Motivierung, sobald ähnliche Konfigurationen auftreten. Der Komplex meint also ein Konstrukt, welches im Seelenleben einer Person langfristig überdauert und ihr Erleben und Verhalten beeinflusst. Die ödipale Motivierung bleibt unbewusst und kann nur in einer analytischen Behandlung bewusst gemacht werden. Eine misslungene Bewältigung des Ödipuskomplexes kann den Vater übermächtig belassen, indem das Leid der Kastration nicht erlebt und nicht bewältigt wird. Auf dieser Grundlage entstehen häufig Grössenphantasien, in denen der Vater besiegt werden muss. Heigl (1969) behauptet gar: „Alle neurotischen Lernstörungen schliessen den Mechanismus der Allmachtsphantasie bzw. der narzisstischen Selbstüberschätzung ein“ (S. 242). Die Grössenphantasien können sich in Lernverweigerungen äussern. Die Lernenden behindern sich selbst, damit das eigene Scheitern entschuldbar bleibt und somit die eigenen Grössenphantasien nicht beschnitten werden müssen. Solche Schutzmechanismen konservieren jedoch nicht nur den Glauben an die eigene Grossartigkeit, sie dienen auch dazu, sich gegen Forderungen anderer zu stellen oder in Versagen gekleidet Rache an den Eltern zu nehmen (Heigl, 1969, S. 247). So kann das Scheitern am Erfolg auch durch ein strenges Über-Ich erklärt werden, welches dem Ich den Erfolg versagt. Freud (1916) stellt heraus: „Die psychoanalytische Arbeit lehrt, dass die Gewissenskräfte, welche am Erfolg erkranken lassen anstatt wie sonst an der Versagung, in intimer Weise mit dem Ödipus-Komplex zusammenhängen, mit dem Verhältnis zu Vater und Mutter, wie vielleicht unser Schuldbewusstsein überhaupt“ (S. 389). Muck (1980) sieht in der Praktizierung schulischer Leistung im Sinne eines Leistungsprinzips eine Grundlage für derartige Konflikte. Es ist in diesem Zusammenhang nicht verwunderlich, wenn selbst der Kybernetiker von Cube (1999) das Streben nach Leistung und deren Anerkennung als Möglichkeit zur Befriedigung des Aggressionstriebes ansieht. Die Leistung stellt einen Bezug zu einem phallisch-ödipalen Thema dar, wodurch auf regressivem Weg ödipale Konflikte und Konflikte der Geschwisterrivalität wieder belebt werden (Muck, 1993, S. 30). Die schulische Leistung stellt so einen Bezug zu einem neurotischen Gepräge her. Neben der narzisstischen Übersteigerung können auch Widerstand, depressiver Rückzug und Angst eine Folge sein. Die Struktur der Schule wirkt bis in den Unterricht hinein und kann als Wiederholung zwanghafter Familienstrukturen betrachtet werden. Ritualisierung, Kontrollzwang, Reaktionsbildung und

Isolierung erscheinen als Folgen einer solchen Zwangsstruktur. Im Gegensatz zu einer Orientierung an zwanghaften Abwehrmechanismen könnte indessen freudvolle Leistungserbringung durch Sublimierungen im Sinne des kindlichen Spiels zustande kommen. Die Angst als Gegenspieler der Freude hingegen erschwert das Lernen und schafft ein behinderndes Klima im Sinne Zulligers (1966): „Angst macht dumm“. Lüders (1967) anerkennt seinerseits zwar die rigiden Grenzsetzungen des Über-Ichs, die Ansprüche des Ich-Ideals oder der Abwehr als einschränkende Bedingungen der Lernschwierigkeiten an, er schreibt den Objektbeziehungen jedoch entscheidende Bedeutung zu. Die Annahme oder Ablehnung durch die Objekte wird so zur treibenden Kraft des Lern- und Leistungsverhaltens: „Sie richtet das Streben auf Beifall und nicht auf Können, aus ihrem Aspekt werden Misserfolg nicht als mögliche Fehler, sondern als beschämende Ereignisse erlebt“ (Lüders, 1967, S. 935). Hofmann (1993, S. 39) geht davon aus, dass Lernschwierigkeiten an verinnerlichte und aber auch an reale Interaktionsgefüge geknüpft sind sowie Übertragungs- und Gegenübertragungsfiguren bewirken. Die Übertragung meint einen Vorgang, in welchem „die unbewussten Wünsche an bestimmten Objekten im Rahmen eines bestimmten Beziehungstypus, der sich mit diesen Objekten ergeben hat, aktualisiert werden“ (Laplanche & Pontalis, 1999, S. 550). Die Gegenübertragung stellt die unbewusste Reaktion auf die Person des anderen und ganz besonders auf dessen Übertragung dar (Laplanche & Pontalis, 1999, S. 164). Durch den Rückgriff auf ein Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen kann das psychoanalytische Strukturmodell der Psyche mit Muck (1993, S. 26) auch als Rückkoppelungsmodell begriffen werden. Die kommunikativen Prozesse innerhalb der Objektbeziehungen lassen Repräsentanzen, Instanzen und Bewusstseinsstufen entstehen. Auf dieser Grundlage organisieren sich Folgebeziehungen in einem Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen. Die Analyse des Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen könnte daher neue Verstehensmöglichkeiten eröffnen, tatsächlich werden sie im Kontext Schule jedoch als Störungen abgewertet.

Stand früher die Verhinderung von neurotischen Fehlentwicklungen im Zentrum der psychoanalytischen Ansätze, so versuchen neuere Ansätze gemäss Hofmann (1993) zu verstehen, was mit Lernschwierigkeiten ausgedrückt und inszeniert werden soll. Die Eröffnung eines alternativen Verstehenshorizontes durch die psychoanalytische Perspektive eröffnet alternative Rekonstruktionsmöglichkeiten von Lernschwierigkeiten. Die individuellen Schwierigkeiten werden als sinnvolle Eigenkonstruktionen mit ihrer je eigenen

Bedeutung begriffen. Schwierigkeiten im Verständnis des Überganges von der Zahl Zwei zu der Zahl Drei beispielsweise, verlangen aus psychoanalytischer Sicht mehr Beachtung, als ihnen im Allgemeinen zugestanden wird. Schwierigkeiten in diesem Übergang können nämlich als Störungen im Übergang von der Dyade zu der Triade verstehbar werden. Das Kind muss sich in der Dreiersituation als Subjekt erfahren können und sich somit aus der Symbiose lösen. Solch fehlende Erfahrungen machen „weitere Rechenoperationen sinnlos und [sie] werden nur mechanisch gelernt“ (Hofmann, 1993, S. 43). Hofmann (1993, S. 37ff.) vertritt auf der Grundlage eines solchen Verständnisses die Ansicht, dass eine ganzheitliche Auffassung von Lernen mit dem psychoanalytischen Verständnis von Lernprozessen korrespondiere. Lernen erscheint hier als Funktion des Ich und umfasst den ganzen Menschen. Die Realität des Schulalltags zeigt jedoch einen Bruch mit diesem Verständnis. Gängige didaktische Modelle nehmen ihrerseits eine implizite Trennung vor und zwar jene zwischen Unterricht und Störung. Die Konfliktabwehr stellt dabei einen wichtigen Dienst der didaktischen Konzeption dar, da der aus der Störung resultierender Konflikt damit umgangen werden kann. Indirekt wird damit jedoch auch deutlich, dass ein störungsfreies Unterrichten nicht leistbar ist. Das psychoanalytische Paradigma fragt also nicht nur nach den Abwehrstrukturen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch nach jenen der Lehrpersonen und der Institution Schule (Clos, 1987, S. 37). Auch die Lehrpersonen in ihrer eigenen Betroffenheit und Irritation können schliesslich einer institutionellen Abwehr unterliegen. Eine entscheidende Quelle des Widerstandes liegt gemäss Wellendorf (1993, S. 10ff.) darin, dass das Thema Schule immer auch die eigene Lebensgeschichte involviert. Verpönte und tabuisierte Triebimpulse als auch Konflikte werden durch individuelle und interaktive Abwehrformen unbewusst gemacht und gehalten. Im informellen Austausch zwischen den Lehrpersonen sind die Eingeständnisse von Angst und Aggressionen, welche ein wesentliches Element schulischen Alltags darstellen, durchaus möglich. Die Thematisierung von libidinösen und narzisstischen Impulsen ist dagegen verpönt. Die Schulrealität wird dabei im besonderen Mass durch Über-Ich-Forderungen bestimmt, welche aggressive und libidinöse Triebimpulse strukturieren. Die Internalisierung von Über-Ich-Forderungen und Ich-Idealen führt zu hohen und differenzierten pädagogischen Ansprüchen, welche als negative Folgen Gefühle der Ohnmacht, des Versagens, der Scham und der Schuld nach sich ziehen können. Narzisstische Strebungen und Triebimpulse werden innerhalb der Institution zwar stimuliert, ihrerseits aber mit Tabus belegt und für die Disziplinierung als auch das schulische Lernen

nutzbar gemacht. Die Schule bietet damit viele Möglichkeiten zum unbewussten Ausagieren und dessen Nutzarmachung zu institutionellen Zwecken im Dienste des pädagogischen Bemühens. Die Herrschafts- und Funktionsinteressen der Institution lehnen an den elementaren Bedürfnissen der individuellen Rollenträger an. Machtwünsche widersprechen jedoch der institutionellen Ideologie und müssen unbewusst gehalten werden. Die Verschleierung der eigenen Machtansprüche durch den gemeinsam aufrechterhaltenen Mythos, wonach alles, was in der Schule geschieht, dem Wohl der Schülerinnen und Schüler diene, birgt Brisanz. Die Aufrechterhaltung eines solchen Mythos wird dann bedroht, wenn störende Kräfte ihn in Frage stellen. Die komplexe Strukturierung der Schule in soziale Beziehungen, Interaktionsformen und Interaktionsebenen ermöglichen die Ausgrenzung von solchen Kräften. Die institutionelle Sprengkraft, welche vom Störenden ausgeht, wird daher auf dieses eingegrenzt und dadurch entschärft. Die Verschiebung des Störenden auf verschiedene Orte oder Ebenen der Institution können Störungen in den räumlichen, zeitlichen und sozialen Zwischenräumen einer Institution verschwinden lassen. Die Entschleierung von solchen Zusammenhängen stellt das Ziel einer als aufklärerisch zu begreifenden Psychoanalyse dar. Die Aufdeckung des Unbewussten in der Institution Schule stellt in diesem Zusammenhang gemäss Wellendorf (1993) „die Substanz der Psychoanalyse dar“ (S. 19). Das psychoanalytische Verstehen von schulischen Szenen muss sich dann auf eine institutionelle Analyse ausweiten, wenn die Psychoanalyse nicht selbst institutionell vereinnahmt werden will.

#### **2.4.4. Das lernende Subjekt und Lernschwierigkeiten in der kritischen Psychologie**

Eberwein und Müller (2003) stellen fest: „Allgemeine Lerntheorien geben keine Antwort auf die Frage, warum ein Kind so und nicht anders denkt, lernt und handelt. Pädagogisch sinnvoll und notwendig ist deshalb eine Lerntheorie, wie sie etwa von Holzkamp (1991, 1993) entwickelt worden ist, in der der Schüler als Subjekt seiner Lebensgeschichte und seines Lernens begriffen wird“ (S. 37). Holzkamp entwickelt auf dem Hintergrund einer als kritisch charakterisierten Psychologie (1983) einen ersten Entwurf einer subjektwissenschaftlichen Theorie des Lernens (1987), welchen er später zu einem Grundlagenwerk über das Lernen (1993) ausarbeitet. Holzkamps (1983) kritische Theoriebildung nimmt Bezug auf Marx

(1952): „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen, aber sie machen sie selbst“ (S. 115). In Holzkamps Entwurf zu einer Theorie des Lernens (1987) und seiner Grundlegung des Lernens (1993) steht die Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens im Vordergrund. Holzkamp (1993) entlarvt die als klassisch geltenden Lerntheorien als Theorien, welche die lernenden Subjekte nicht explizit miteinbeziehen. Die klassischen Lerntheorien berücksichtigen insbesondere den Widerspruch von Lernen und Verschulung zu wenig und übernehmen den fremdbestimmten Standpunkt der Lerninstitutionen. Hier herrsche „die Grundvorstellung, der (verallgemeinerte) Lehrer sei das eigentliche Subjekt schulischer Lernprozesse“ (Holzkamp, 1991, S. 6). Im Gegensatz dazu steht das Lernen vom Subjektstandpunkt, welches den Lernenden als das eigentliche, primäre Lernsubjekt behandelt. Dieses Lernverständnis zielt auf eine Verunsicherung der wissenschaftlichen Grundlegung und sucht die Enteignung des Lernens zu fassen. Zwischen dem grundlegenden Lebenswert des Lernens und dem ambivalenten Zwangscharakter des Lernens besteht ein Widerspruch (Holzkamp, 1987, S. 160ff.). Dieser Widerspruch klärt sich global aus dem Umstand, dass Lernen nicht nur subjektiv notwendig ist, sondern auch zur gesellschaftlichen Reproduktion eingefordert wird. Der Gegensatz zwischen den in unserer Gesellschaft vorgefundenen, herrschenden Interessen und den allgemeinen Interessen bedeutet aber nicht, dass der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Lernanforderungen und subjektivem Lerninteresse bewusst wäre. Die Klärung dieses Zusammenhanges bedarf überdies der Problematisierung dahingehend, inwiefern dieser Zusammenhang tatsächlich besteht. Es kann im Allgemeinen von einem eigentlichen Lebensinteresse der Lernenden am Lernvollzug ausgegangen werden, welcher sich als individueller Lernvollzug in Bezug auf die erreichbare Entwicklung der Handlungsfähigkeit in Teilhabe an gesellschaftlicher Bedingungsverfügung skizzieren lässt. Die individuellen Lerninteressen können dabei allerdings in Widerspruch zu den herrschenden Lerninteressen geraten. Der verfügungserweiternde Lernvollzug antizipiert das Risiko einer Einschränkung oder Bedrohung der gegebenen Handlungsfähigkeit durch die herrschenden Instanzen. Die Risikovermeidung durch spontane Selbstbehinderung des Lernfortschrittes ist die Konsequenz, wodurch der Lernwiderstand charakterisiert wird (Holzkamp, 1987, S. 171). Der Lernwiderstand ist indessen nicht uniform beschreibbar, vielmehr zeigt er sich aktiv wandel- und modellierbar. Die geschickte Verschleierung von



fremdgesetzten Anforderungen an die Lernenden durch Kanalisierungen, Barrieren, Bestechungen oder Täuschungen lässt den Lernwiderstand nicht verschwinden, sondern bewirkt lediglich eine Anpassung an die Art der gewandelten, erzwungenen Lernbedingungen (Holzkamp, 1987, S. 168). Die Erscheinungsformen des Lernwiderstandes sind daher vielfältig: Eine Möglichkeit stellt die Reduktion des Aufwandes für die Erfüllung von fremd- oder selbstgestellten Lernanforderungen dar. Hier wird unter Ausblendung sachlicher Notwendigkeiten lediglich der äussere Eindruck mit den Mitteln der Vorspielung oder Vortäuschung von Lerneffekten erreicht. Eine andere Möglichkeit bietet die Verbergung der Widerständigkeit hinter vielfältigen Scheinbegründungen, Rationalisierungen oder Abwertungen, welche den fehlenden Einsatz vordergründig plausibel machen und die scheinbaren Nachteile des Lernbemühens vor Augen führen. Eine weitere Möglichkeit kann selbst in einem scheinbar optimalen Bemühen um die Lernanforderung liegen. Die erstrebte Anerkennung bildet dabei den Antrieb für die Gefügigkeit gegenüber den fremdgesetzten Anforderungen. Das nicht unbedingt gebotene Eindringen in den Lerninhalt wird vermieden, sodass die fremdbestimmte Lernanforderung ins Leere läuft.

Die vielfältigen Formen des Lernwiderstandes verweisen auf das grundlegende Begriffspaar des widerständigen Lernens, welches defensiv begründet wird, und des erweiterten Lernens, welches expansiv begründet wird. Das expansive Lernen nimmt gemäss Holzkamp (1993, S. 190) zu erwartende Anstrengungen und Risiken in Kauf. Es wird erwartet, dass die Lernenden im Fortgang des Lernprozesses Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und Handlungsmöglichkeiten erreichen können. Die gleichzeitige Entfaltung der subjektiven Lebensqualität ist damit verbunden. Das defensive Lernen geht dagegen (Holzkamp, 1993, S. 191) von anderen Voraussetzungen aus. Die Bedrohung durch eine Beeinträchtigung oder die fehlende Erhöhung von Weltverfügung und Lebensqualität übt auf die Lernenden einen Zwang aus. Ein erzwungenes Lernen erfolgt, während die Möglichkeit einer motivationalen Begründung der Lernhandlung mit der Alternative des Nichtlernens nicht besteht. Das Subjekt wird von der gemeinsamen Verfügung über die Lebensverhältnisse abgeschnitten und auf die eigene Bedrohtheit und Bedürftigkeit zurückgeworfen. Ein solches defensiv begründetes Lernen ist also im Sinne einer Situationsbewältigung mit den Mitteln des Lernens lernwirksam. Der von aussen intendierte Lernprozess läuft aber nicht wie gewünscht ab, da das defensive Lernen sich nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern sich in erster Linie als Bewältigungsversuch bewähren muss. Holzkamp (1991) resümiert: „Defensiv

---

begründetes Lernen ist somit – indem die Lernanforderung hier sowohl übernommen wie zurückgewiesen wird – auf charakteristische Weise widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig, ineffektiv und wird deswegen von uns auch als »widerständiges Lernen« bezeichnet“ (S. 8). Lernwiderstände können bezüglich der Verweigerung des Lernens und dem widerständigen Lernen differenziert werden. Die Verweigerung des Lernens ist dabei eine Form einer bewusst offenen, nach aussen gerichteten Auflehnung gegen fremdgesetzte Lernforderungen. Das widerständige Lernen richtet sich demgegenüber unbewusst auf die eigene Tätigkeit. Die Verhältnisse, unter denen ein solcher Widerstand Sinn macht, werden dabei nicht in Frage gestellt.

### III. Fragestellung

In Bezug auf die Fragestellung kann nun zusammenfassend von Folgendem ausgegangen werden: Die uneindeutige Festsetzung des Phänomens des erschwerten Lernens auf eine bestimmte Begrifflichkeit zeigt eine gewisse Unsicherheit in deren Handhabung auf. Der grossen Selbstverständlichkeit im Umgang mit der Begrifflichkeit Lernschwierigkeit respektive deren Äquivalente steht eine seltene Reflexion über deren Gegenstandsverständnis gegenüber. Es besteht im deutschsprachigen Raum gleichwohl eine bedingte Einigkeit darüber, dass die Nomenklatur Lernschwierigkeiten zumindest teilweise zu überzeugen vermag. Eine ähnliche Übereinstimmung besteht in Bezug auf die Definition im Sinne von Weinert und Zielinski (1977, S. 13). Es ist dabei jedoch einschränkend festzuhalten, dass erschwertes Lernen erst aus der Sicht von Dritten zu eigentlichen Lernschwierigkeiten wird. Wird Lernen als ausschliesslich im Subjektiven verhafteter Prozess rezipiert, so ist folgerichtig abzuleiten, dass Lernschwierigkeiten nur über die jeweils im Fokus der Aufmerksamkeit stehenden Subjekte erfasst werden können – im steten Bewusstsein darüber, dass es letztlich Dritte sind, welche das Phänomen Lernschwierigkeiten konstituieren. In den unterschiedlichen Sichtweisen von Lernschwierigkeiten bestehen weitgehende Konvergenzen dahingehend, dass Lernschwierigkeiten mit bedeutsamen Bedingungen in Schule, Familie und Persönlichkeit der Lernenden verbunden sind. Die Erklärung solcher Bedingungen wird mittels unterschiedlicher Ansätze versucht, typischerweise mit jenen, welche auf behavioristischer, kognitivistischer, konnektionistischer, konstruktivistischer, systemischer, psychoanalytischer oder kritisch-psychologischer Grundlage beruhen. In Bezug auf die Lernschwierigkeiten leisten Systemtheorie, Psychoanalyse und kritische Psychologie die umfassendsten und aussichtsreichsten Vorstösse. Gemeinsamkeiten der drei Ansätze lassen sich da ausmachen, wo das subjektiv gültige Erklärungsmodell als entscheidende Bedingung postuliert wird. Die Vereinbarkeit mit der Orientierung am Subjekt kann schliesslich bei den herrschenden Theorien so auch als Prüfstein gelten und deckt deren Versäumnis auf. Die theoretischen Verankerungen des Phänomens innerhalb bestehender Lerntheorien täuschen darüber hinweg, dass ein vertieftes Verständnis über das Phänomen fehlt. Jenen etablierten, theoretischen Erklärungen des Phänomens fehlt dabei der Einbezug der Subjektperspektive. Solche Theorien stellen die aktiv handelnden Lernenden in der Regel hinter die Betonung von Bedingungen ausserhalb der Person zurück (Behrens, 2002, S. 32).

Ein methodisch wie theoretisch begehbares Fundament zur Gewährleistung einer möglichst konsequenten Orientierung am Subjekt könnten daher die Alltagstheorien im Rahmen einer kognitiv-konstruktivistischen Prägung bieten. Gelingendes wie misslingendes Lernen geschieht schliesslich im Subjekt und muss daher von dessen Standpunkt aus begriffen werden. Es kann mit Holzkamp (1987, S. 169) davon ausgegangen werden, dass der Verzicht auf die Mithilfe der Betroffenen bei der Gestaltung ihrer Lebensbedingungen kein Verstehen des Phänomens ermöglicht, sondern lediglich einen Wandel der Erscheinungsformen bewirkt. Die Einnahme eines Aussenstandpunktes setzt Lernschwierigkeiten dagegen auf registrier- und bewertbare Abweichungen von einer Norm fest. Solchen Betrachtungsweisen ist eine teilweise oder vollständige Fremdorientierung in ihrem Verständnis des Lernens und dessen Schwierigkeiten eigen, womit sie in einen unauflösbaren Widerspruch zum lernenden Subjekt treten. Eine wissenschaftlich aussichtsreiche Annäherung an die tatsächlichen Verhältnisse des erschwerten Lernens muss dagegen die Subjektorientierung sowohl theoretisch als auch methodisch gewährleisten können. Im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) könnte eine solche Subjektorientierung sichergestellt werden, was im Folgenden allerdings erst noch begründet werden muss. Die subjektive Theorie wird in diesem Zusammenhang als autarke Konzeption des Subjektes rezipiert. Gleichwohl muss auf eine wichtige Einschränkung in Bezug auf den zu erforschenden Bereich hingewiesen werden: Die verschiedenen Kontexte, in denen sich Lernen vollzieht, werden auf das schulische Lernen hin eingegrenzt. Es erscheint dann legitim, die Rekrutierung von Forschungspartnern über die Institution Schule zu vollziehen. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Erfahrungen im erschwerten Lernen als Experten am Forschungsprozess teilnehmen sollten. Der Zugang zu solchen Experten dürfte innerhalb eines entsprechenden Lernumfeldes besonders gut zu bewerkstelligen sein. Bei den Forschungspartnern darf es sich jedoch nicht um Schülerinnen und Schüler handeln, welchen vorangehend Lernschwierigkeiten attestiert worden sind, sondern um Schülerinnen und Schüler, welche potentiell schon Erfahrungen mit Lernschwierigkeiten gemacht haben könnten. Ein entsprechender Forschungsprozess mit Schülerinnen und Schülern, welche einen solchen Zuordnungs- und Klassifikationsprozess bereits absolviert haben, würde m. E. Gefahr laufen, dass die Subjekte von Dritten erarbeitete und in der Zwischenzeit internalisierte Erklärungsmuster reproduzieren. Die Erforschung des Phänomens gewährleistet daher erst

durch den wirklichen Einbezug der Subjekte ein vertieftes Verständnis. Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lässt sich nun prägnant fassen:

Wie sind subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten von potentiell betroffenen Schülerinnen und Schülern beschaffen?

Die Untersuchung soll den Forschungspartnern dabei von unmittelbarem Nutzen sein. Eine eigentliche Kolonialisierung der Lebenswelt der Erkenntnisobjekte (Habermas, 1981) soll durch eine sinnhafte Orientierung am Gegenüber vermieden werden. Es stellt einen wichtigen Anspruch an den Forschungsprozess dar, dass die gewonnenen Erkenntnisse den Forschungspartnern zur Entwicklung von Lösungsperspektiven für ihre je eigenen Lernschwierigkeiten von Nutzen sein können. Der Prozess der Rekonstruktion der subjektiven Theorien soll die Forschungspartner möglichst positiv beeinflussen. Dieser Anspruch erscheint durchaus realistisch, da die bisherigen Erfahrungen mit der Rekonstruktion von subjektiven Theorien gemäss Schlee (1998c, S. 77) ausnahmslos bestätigen, dass ein starker Reflexions- und Veränderungsanstoss beim Erkenntnisobjekt bewirkt wird. In diesem Sinne stellt auch Dann (1992) heraus: „Der Gewinn an Selbsterkenntnis, der mit der Rekonstruktion Subjektiver Theorien verbunden ist, stellt eine gute Basis für die Einleitung von Veränderungsprozessen dar“ (S. 6). Die Rekonstruktion von subjektiven Theorien darf daher als eigentliche „*Intervention* zur Förderung von Reflexivität und Rationalität gesehen werden“ (Schlee, 1998c, S. 77). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lernschwierigkeiten könnte dabei die Grundlage für eine Veränderung liefern. Schliesslich stellt pädagogische Förderung gemäss Werning (1998, S. 13) einen Versuch dar, komplexe Systeme anzuregen, welche nach ihrer eigenen Logik operieren. Lern- und Entwicklungsprozesse können letztlich nur angeregt, nicht aber gelehrt werden. Im weiteren Sinne halten auch Beck, Guldemann und Zutavern (1994, S. 209) fest, dass das „eigenständige Erfahren, Beobachten und Erkennen dieser [Lern] Prozesse“ entscheidend ist. Anstösse zur aktiven metakognitiven Lernreflexion fördern die Lernfähigkeit nachhaltig (Guldemann, 1996; Bundschuh, 1998).

## **IV. Methodische Grundlagen**

### **4.1. Subjektorientierung als methodisches Prinzip**

Lernen geschieht im Subjekt und sollte daher von seinem Standpunkt aus begriffen werden. Insbesondere Lernschwierigkeiten verweisen durch ihre je individuellen Ausgestaltungs- und Manifestationsmöglichkeiten direkt auf die lernenden Subjekte selbst. Eine ausschliesslich an den äusseren Bedingungen ansetzende Sichtweise übergeht dagegen das in seinen sozialen und gesellschaftlichen Bezügen eingebettete Subjekt. Das Lernen vom Aussenstandpunkt und das Lernen vom Subjektstandpunkt, verstanden als Selbstveränderung des Lernenden in Auseinandersetzung mit dem Lernen, sind nicht deckungsgleich. Lernen als ein autopoietischer, selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess lässt sich nicht von aussen determinieren (Siebert, 2003, S. 18). Der Mensch kann über die vorgefundenen, gesellschaftlich determinierten Lebensbedingungen verfügen, indem er sich die Welt lernend erschliesst. Lernhandeln zielt auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Lebens- und Lernprozess. Die gesellschaftlichen Lernnotwendigkeiten sind keine Determinanten, sondern sie werden an eigenen Bedürfnissen gemessen, reflektiert und verändert. Die Übernahme einer gesellschaftlich hervorgebrachten Bedeutung wird durch die subjektive Auseinandersetzung auf der Grundlage von internen Bedingungen neu konstruiert. Die Fähigkeit zur Bedeutungsverallgemeinerung und Unmittelbarkeitsüberschreitung sind notwendige Voraussetzungen zur Erweiterung über die Teilhabe am kooperativen Prozess und die unmittelbaren Umweltbedingungen hinaus. Lernen erweitert die Autonomie des Individuums, indem es die Abhängigkeiten von unmittelbaren Notwendigkeiten reduziert. Der Prozess der Vergesellschaftung durch den Eintritt in gesellschaftlich organisierte, institutionalisierte Beziehungen führt aber auch in neue Abhängigkeitsverhältnisse. Theorien und Forschungsansätze im Bereich des Lernens und der Lernschwierigkeiten nehmen in der Regel jedoch trotz dieser Problematik einen Aussenstandpunkt ein. Holzkamp (1993) entlarvt den Aussenstandpunkt als unzulänglich und fordert die Einnahme eines konsequenten Subjektstandpunktes. Als wesentliches Ergebnis seiner kritischen Analyse darf gelten, dass etablierten Lerntheorien eine teilweise oder vollständige Fremdorientierung bezüglich des Lernens und dessen Schwierigkeiten eigen sind. Die aktiv handelnden Lernenden treten also in der Regel hinter die Betonung von Bedingungen ausserhalb der Person zurück. Der

kritische Ansatz Holzkamps (1993) schafft demgegenüber ein radikal anderes Verständnis des Lernens und dessen Schwierigkeiten. Lernen wird als Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit verstanden – die Teilhabe aller an der Verfügung über die Lebensbedingungen. Ergebnisse der Lernforschung bleiben dagegen unterdeterminiert, wenn sie menschliche Handlungen in einem Bedingtheitsdiskurs verstehen wollen. Erst der Diskurs über die subjektiven Handlungsgründe ermöglicht ein adäquates Verstehen.

Aktuellere Erklärungsansätze des Lernens und dessen Schwierigkeiten wenden sich dabei von den früheren Ansätzen bewusst ab, so dass hier ein Subjektbezug vermutet werden kann. Die mittlerweile gut erforschte Theorie des selbstregulierten Lernens stellt dazu einen aktuellen Vorstoss dar. Das selbstregulierte Lernen ist eine selbstbestimmte Form des Lernens, welche in Abhängigkeit von der Art der individuellen Lernmotivation geschieht. Kognitive und metakognitive Selbststeuerungsmassnahmen werden neben einem Ressourcenmanagement für das Lernen als zentral erachtet (Pintrich & Garcia, 1994). Der Fortgang des Lernprozesses wird selbst überwacht, reguliert und bewertet (Konrad & Traub, 1999, S. 13). Die Theorie des selbstregulierten Lernens klärt also die notwendigen Voraussetzungen, um sich einen bereits gegebenen Lerngegenstand aneignen zu können. Die Optimierung des individuellen Lernens unter festgesetzten Bedingungen steht im Fokus des Interesses. Der theoretische wie der zu erforschende Schwerpunkt liegt auf dem „individual learner“ (Pintrich, 2000, S. 221), welcher mit dem Lernen vom Subjektstandpunkt jedoch unvereinbar ist. Die konsequente Subjektorientierung bleibt verfehlt, da die Autonomie sich auch auf die Intentionen zur Gestaltung einer Lernhandlung beziehen müsste. Die Ebene der subjektiven Lerngründe bleibt in solchen Theorien jedoch unberücksichtigt (Holzkamp, 1993, S. 168). Das Subjekt muss sich den fremdgesetzten Lernanforderungen beugen. Autonomie wird dem Subjekt lediglich in Bezug auf die Organisation der Lernhandlungen zur Erreichung der geforderten Lernziele zugeschrieben. Die Vorsilbe „Selbst“ meint bei solch gearteten Lerntheorien daher keineswegs, dass die subjektiven Eigeninteressen an bestimmten inhaltlichen Lernvollzügen angesprochen werden. Es geht hierbei vielmehr um das Ziel der Verhaltensänderung mit an äusseren Massstäben orientierten Interessen des Individuums. Die grundlegende Kritik Holzkamps (1993) bleibt daher gemäss Behrens (2002, S. 22ff.) auch auf solche aktuellen Theorien anwendbar. Die entscheidende Gefahr einer subjektorientierten Forschung besteht somit darin, dass sie zwar vorgibt, die subjektive Perspektive erforschen zu wollen, tatsächlich aber weitgehend einem Aussenstandpunkt verpflichtet bleibt. Die

subjektorientierte Forschung befindet sich dann in einer paradox anmutenden Situation: „Was auch immer seinen Existenz- und Wahrheitsbeweis antreten möchte, hat dies unter dem Diktat der Objektivität zu tun. Das Subjekt hat keine Wahrheit, und es scheint bisweilen, dass man ihm sogar seine Existenz erst über einen Objektivierungsvorgang zugesteht: Man muss *etwas* sein, um zu sein“ (Kobi, 1993, S. 55). Entscheidend ist festzuhalten, dass ein Aussenbetrachter letztlich immer nur ein bestimmtes Lernergebnis vorfindet. Das Lernergebnis kann ein Hinweis auf bestimmte Dynamiken des Lernprozesses sein – muss aber nicht. Der Einblick bleibt ein indirekter, mittelbarer, welcher interpretativ erschlossen worden ist. Es kann mit Seel (2000) von Folgendem ausgegangen: „Niemand kann je unmittelbar beobachten, ob und wie eine Person lernt, aber wir glauben, Anhaltspunkte im Verhalten oder in verbalen Äusserungen der Person dafür zu finden, dass sie etwas gelernt hat“ (S. 19). Die Auffassung, dass es objektive Verfahren zur Untersuchung und Beurteilung des Lernverhaltens gibt, kann auf diesem Hintergrund nicht anders als problematisch bewertet werden. Eggert (1998) macht geltend, dass es sich dabei um einen klassischen Denkfehler der Heil- und Sonderpädagogik handelt. Die Objektivität sei hier keine realistische Grundannahme, da die Entwicklung einer objektiven Situation zur Untersuchung des menschlichen Handelns und Bewertens nicht möglich ist. In diesem Sinne sieht auch Kobi (1993) die Gewährleistung der Objektivität als Loslösung vom Subjekt nicht als möglich an, sondern vielmehr als eine „situative und temporale Kongruenz in der Wahrnehmung und Interpretation von Subjekten. ... Objektivität ist nicht eine vorfindbare Gegenstandseigenschaft, sondern Erzeugnis gemeinsamer Reflexion. Objektivität verlangt somit die un-bedingte Anerkennung des Subjekts“ (S. 55). Das Versäumnis, die Bedeutung der subjektiven Ausgestaltungen des Lernenden verstehen zu wollen, hat dagegen gemäss Reusser und Reusser-Weyeneth (1994, S. 26) für das Lernen nachteilige Folgen. Rohrmann (2000, S. 179) sieht in der Erschliessung des allgemeinen Sinns aus unserem Sinnkontext heraus eine grundlegende Verfälschung des in dem individuellen Entwicklungsprozess geschaffenen Sinns für sich. Lernschwierigkeiten akzentuieren dabei die Subjektivität in besonderem Mass, denn sie entstehen aus einem individuell gestalteten Bruch der Aneignungsmöglichkeiten des Individuums mit den konkreten Aneignungsrealitäten. Das Individuum wird als je konkret historisches von der umfassenden Aneignung des gesellschaftlichen Erbes getrennt. Eine solche Isolation verhindert die „umfassende Realisierung seines menschlichen Wesens als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“



(Jantzen, 1978, S. 159). Die Isolation im Sinne einer Distanzierung von der Schulklasse, der Lehrperson und den Eltern kann mit Bundschuh (2002) dialektisch verstanden werden: „Als Dialektik zwischen innen und aussen, d.h. als Isolation im dialektischen Verhältnis zwischen dem Subjekt in seiner psychischen Verfassung (innen) und der es umgebenden schulischen Realität (ausen)“ (S. 47). Eine solche Isolation erinnert aber auch daran, dass das Individuum auf sich und seine Schwierigkeiten zurück geworfen wurde und im Rahmen der isolierenden Bedingungen verstanden werden kann und soll.

Die notwendige Abkehr von der Fremdorientierung hin zur Subjektorientierung in der Erforschung des Lernens macht die Verwendung einer geeigneten Methodik notwendig. Die ausschliesslich quantitativ orientierte Forschung dürfte zur subjektwissenschaftlichen Klärung des Lernens wenig beitragen können, da sie a priori von fremdgesetzten Bedingungen ausgeht. Die qualitative Forschung erscheint geeigneter, da sie ein Verständnis der subjektiven Verhältnisse anstrebt. Die subjektorientierte Erforschung des Lernens fordert dabei von der Forschungsmethode die Einbeziehung der Subjekte als aktiv Mitwirkende ein. Der Forschungspartner wird also nicht beforscht, sondern steht mit dem professionell anderen auf der Forschungsseite (Markard, 2000, S. 7). Die Orientierung am Subjekt ist aus der Sicht der Subjektwissenschaft so zu verstehen, dass nichts zum Problem werden kann, was nicht auch den Subjekten zum Problem wird – nur so mischt sich die Wissenschaft nicht ungebeten in deren Angelegenheiten. Holzkamp (1993) stellt heraus: „Nur so ist jene grundsätzliche Interessenkonkordanz zwischen Forscher und Betroffenen gegeben, die eine notwendige methodologische Voraussetzung subjektwissenschaftlichen Vorgehens darstellt“ (S. 182). Das Interesse des Subjektes stösst also auf das Gegeninteresse der Wissenschaft, da diese die analytische Durchdringung der scheinbar ausschliesslich im Individuum verhafteten Problematik anstrebt. Die konsequente Orientierung am Subjekt kann dabei nur durch die Aufhebung des Gegensatzes zwischen Forscher und Beforschtem eingelöst werden. Die Orientierung an den realen und für das Subjekt relevanten Fragestellungen, wird für die Gültigkeit der Selbstaussagen vorausgesetzt. Die Erforschung des Allgemeinen, welches über den Einzelfall hinausweist, steht demgegenüber im Zentrum des Forschungsinteresses der quantitativen Sozialwissenschaften. Das Besondere erfährt in den quantitativen Sozialwissenschaften eine gewisse Geringschätzung, da es im Bestreben nach allgemeinen Regeln unterzugehen droht. Fatke (1997) bemerkt treffend: „Auch wenn dies manchmal so weit geht, dass konkrete Einzelfälle von den allgemeinen Aussagen nicht mehr gedeckt

werden, tut es der genannten Bestimmung von Wissenschaft keinen Abbruch, insofern als dies Besondere dann lediglich als Sonderfall oder Ausnahme von der Regel gilt“ (S. 56). Die Härte einer Untersuchung in den quantitativen Sozialwissenschaften wird so teilweise einseitig am „Fetisch der Stichprobengrösse als Gütesiegel“ (Oevermann, 1981, S. 1) ausgerichtet. Ein Unbehagen ob solch gearteten pädagogisch-psychologischen Einseitigkeiten zeigt sich auch an der Negierung von subjektrelevanten Daseinsentwürfen und einem Verzicht auf Identität zugunsten der Homogenität (Kobi, 1999): „Wer zählt, der zählt. Massnehmende und massgebende Wissenschaft fallen, zumal in einem populären Verständnis, in eins zusammen. ... Wissenschaft liefert Existenzbeweis und Gütesiegel, sagt, was Sache und sachlich ist. Die Unsächlichkeit des Subjektes und seiner Anmutungen bleibt aussen vor“ (S. 55-56). Von einem subjektorientiertem Standpunkt aus, ist einer einseitig quantitativen Ausrichtung entgegen zu halten, dass Einzelfälle zwar zueinander in verschiedenen geartete Verhältnisse gesetzt werden können, aber eindeutige, quantitative Bezüge nicht hergestellt werden können ohne das Individuelle aus dem Blick zu verlieren. Markard (2000) stellt lakonisch fest: „Subjekte existieren zwar im Plural, aber nicht im Durchschnitt“ (S. 11). Während die quantitativen Sozialwissenschaften also nach dem Allgemeinen streben, spüren die qualitativen Sozialwissenschaften das Besondere auf. Die auf Grund von Einzelfällen herausgearbeiteten, theoretischen Aussagen weisen dabei durchaus den Charakter des Allgemeinen auf. Die Hinweise auf „Typisches im Individuellen“ (Fatke, 1997, S. 63) stehen dabei im Zentrum des Interesses. Es scheint gemäss Fatke (1997, S. 63) nicht notwendig zu sein, dass eine repräsentative Anzahl von Fällen untersucht wird. Vielmehr könne jeder weitere Fall, welcher in gleicher Weise das Typische im Individuellen aufweise, als weitere Bestätigung der Richtigkeit der theoretischen Aussage gelten. Im Grunde gehe es auch nicht um die Anzahl der Fälle, denn aus der Häufigkeit könne schliesslich nicht auf die Bedeutsamkeit geschlossen werden. Der Einbezug der Subjekte muss so auf den Ebenen der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung (Mayring, 1999, S. 27) stets gewährleistet sein. Bleiben die Subjekte in der Phase der Auswertung aussen vor, so fallen sie vom Status des Wissenschaftssubjektes in die Rolle der passiven Datenlieferanten zurück (Markard, 1990). Die Frage nach einer Forschungspraxis, welche dem Subjektstandpunkt möglichst konsequent verpflichtet bleibt, muss indessen von jedem Forscher selbst beantwortet und immer wieder neu gestellt werden. Es ist bedauerlich, dass Holzkamp (1993) dazu keinen Ausgangs- oder Orientierungspunkt bietet. Haug (2003) bemerkt treffend: „Aber so hartnäckig Holzkamp die

Suche nach den verlorenen Subjekten in den Lerntheorien vorantreibt, so merkwürdig, dass dies nicht irgendwann zu dem Resultat führt, selbst ebendiese Subjekte einzubeziehen, d.h. eine empirische Untersuchung zum Lernen zu wagen“ (S. 151). Markard (2000) ergänzt seinerseits: „Die Spezifik kritisch-psychologischer *Methodik* ergibt sich ... aus der Entwicklung der begrifflich-theoretischen und methodologischen Voraussetzungen psychologischer Forschung vom Standpunkt des Subjekts“ (S. 1). Einer marxistisch orientierten, kritischen Psychologie ist der Anspruch wesentlich, „fundamentale Psychologie- und Gesellschaftskritik zu verbinden bzw. im Begreifen des Zusammenhangs von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung emanzipatorische Psychologie als Subjektwissenschaft zu entwickeln“ (S. 2).

Lernen und dessen Schwierigkeiten handeln von einem komplexen und bereichsspezifischen Prozess. Einschränkende Bedingungen sind daher in jeder Untersuchung implizit oder explizit enthalten. Berry und Sahlberg (1996) weisen darauf hin, dass die Untersuchungssituation durch den Kontext determiniert wird und eine wichtige Einschränkung darstellt: „When we asked ... in school settings the pupils answer were, not surprisingly, almost without exception concerned with learning in the school context“ (S. 28). Die Einschränkung auf Schwierigkeiten des schulischen Lernens zieht dabei den möglichen Vorteil nach sich, dass solche Schwierigkeiten als relevanter Teil der Lebenswelt der Lernenden verstanden werden können. Die Gleichsetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Lernenden ist dagegen als problematisch zu werten. Letztlich wird dann das lernende Subjekt nur als „mehr oder weniger geeignetes »Rohmaterial« für die Inaugurierung von Lernprozessen durch die Lehrenden angesehen“ (Holzkamp, 1987, S. 166). Deren Beschaffung wird in entsprechenden Theorien und Techniken des schulischen Lernens berücksichtigt. Die Verführung ist gemäss Haug (2003) gross, das Lernen nicht als Eigenbewegung des Lernenden zu begreifen, sondern als Resultat der Bewegung von anderen. Dies kann verhindert werden, indem mit Holzkamp (1987, S. 194ff.) typische Möglichkeitsräume ausgemacht werden, statt nach normativen Gesetzmässigkeiten zu streben. Das Kriterium für die Betroffenheit von einem typischen Möglichkeitstyp ist die Annäherung an die Selbstsubsumtion. Es muss dabei jeweils vom Subjektstandpunkt aus entschieden werden, wieweit eine individuelle Lernproblematik als Erscheinungsform des wissenschaftlich erarbeiteten typischen Möglichkeitstyps gelten darf. Dies kann die Erweiterung um weitere Vermittlungsebenen bewirken oder aber für das Subjekt als unthematisch abgelehnt werden.

#### **4.1.1. Forschung im Bereich Lernen und Lernschwierigkeiten**

Der folgende Einblick zum subjektorientierten Forschen im Bereich Lernen und Lernschwierigkeiten will wichtige Forschungsergebnisse und Forschungsentwicklungen darstellen. Er stellt keinen abschliessenden und umfassenden Überblick dar. Es wurden vornehmlich solche Forschungsergebnisse ausgewählt, welche Lernen und Lernschwierigkeiten aus der Sicht der Subjekte zum Thema machen. Kann es im Bereich Lernen noch ansatzweise gelingen, einen Einblick in die wesentlichen Forschungsergebnisse und Forschungsentwicklungen zu geben, so ist dies im heterogenen Forschungsumfeld der Lernschwierigkeiten nicht mehr leistbar. Ein Grund dafür mag darin liegen, dass subjektive Vorstellungen über Lernschwierigkeiten in der Regel lediglich als Nebenbefund einen begrenzten Eingang in Untersuchungen mit Lernenden gefunden haben. Entsprechend schwierig gestalten sich die Versuche, einen systematischen Einblick in ein entsprechendes Forschungsbemühen zu geben. Im Forschungsbereich Lernschwierigkeiten soll daher lediglich anhand einiger bedeutsamer Forschungsergebnisse einer generellen Entwicklung in der Erforschung des subjektiven Verstehens nachgespürt werden.

Die ersten empirischen Arbeiten zur Entwicklung eines subjektiven Verständnisses des Lernens wurden von der Arbeitsgruppe um Marton und Säljö durchgeführt (Marton & Säljö, 1976a, 1976b). Diese qualitativen Studien hatten das Ziel, Lernprozesse und Lernerfahrungen aus der Sicht der lernenden Personen zu verstehen. Die wichtigsten Erkenntnisse dieser Untersuchungen bestehen darin, dass mit dem surface approach und dem deep approach zwei unterschiedliche Lernzugänge voneinander unterschieden werden können. Der surface approach meint das Bestreben, primär den Lernanforderungen zu genügen. Lernen wird zur Reproduktion des bestehenden Wissens. Der deep approach stellt dagegen einen inhalts- und bedeutungsorientierten Zugang zum Lernen dar. Pask (1976) identifizierte in einer eigenen Untersuchung mit dem operativen Lernen und dem verstehenden Lernen ebenfalls zwei ähnliche Kategorien. Das operative Lernen meint ein Lernen, welches seriell von einem Thema zum nächsten wechselt. Details und Einzelprozeduren werden dabei vornehmlich verwendet. Das verstehende Lernen meint dagegen ein Lernen, welches einen so genannt holistischen Ansatz verfolgt. Der Lerngegenstand wird umfassender zu verstehen versucht und die Themen sind hierarchisch organisiert. Die Ergebnisse einer weiteren Studie von Säljö

(1979) erlauben eine Differenzierung der Befunde von Marton und Säljö mittels der Kategorien: Zuwachs, Einprägung und Erwerb von Wissen sowie etwas auf andere Weise zu betrachten oder zu verstehen. Marton, Beaty & Dall’Alba (1993) entdeckten in einer Längsschnittuntersuchung eine sechste Kategorie, welche Lernen als Veränderung der Person beschreibt. Die ersten drei Kategorien lassen sich dabei dem surface approach und die letzten drei Kategorien dem deep approach zuordnen (Marton et al., 1993, S. 288). Die Untersuchungen von Biggs (1979) sowie Entwistle und Ramsden (1983) führten dazu, dass die Befunde von Marton und Säljö (1976a, 1976b) verschiedentlich empirisch bestätigt werden konnten. Die Arbeitsgruppen um Biggs und Entwistle gingen forschungsmethodisch ähnlich vor, indem sie aus Skalen und Interviews Itemsammlungen zusammentrugen. Die anschliessenden Faktorenanalysen führten zu einer Gliederung des Itempools in Subskalen. Beide Forschungsgruppen kamen unabhängig voneinander zum Schluss, dass jeweils ein dreiteiliges Schema angenommen werden darf. Entwistle und Ramsden (1983) unterteilten ihr Schema in eine meaning orientation, eine reproducing orientation und eine achieving orientation. Biggs (1979) unterteilte sein Schema, in terminologischer Abstimmung mit Marton und Säljö, in surface approach, deep approach und achieving approach. Der achieving approach respektive die achieving orientation wird durch eine extrinsische Motivation sowie ein selbstbewusstes und rücksichtsloses Auftreten charakterisiert. Der Bereich des achieving approach respektive der achieving orientation konnte jedoch nicht stabil repliziert werden (Harper & Kember, 1989). Bei den untersuchten Gruppen der vorgestellten Untersuchungen handelte es sich indessen um Schülerinnen und Schüler respektive Studierende. Pramling (1986) untersuchte daher drei- bis achtjährige Kinder in Bezug auf konkrete Lerngegenstände wie Fahrradfahren und Schwimmen. Die Befunde zeigten auch hier ein unterschiedliches Lernverständnis. Lernen wurde von den Achtjährigen als etwas tun, wissen oder verstehen beschrieben. Diese Beschreibung wurde von Marton et al. (1993) als „essence of learning“ (S. 283) betrachtet, da sie Bestandteil aller Kategorien ist. Lonka und Lindblom-Ylänne (1996) untersuchten Lernkonzepte von Studierenden und extrahierten folgende Faktoren: External reguliertes und reproduktionsorientiertes Lernen, selbstreguliertes, bedeutungsgerichtetes und zielorientiertes Lernen, eine konstruktivistische Epidemiologie und schliesslich eine aktive professionelle Orientierung. In einer Studie von Tynjälä (1997) wurden Lernkonzepte von Studierenden untersucht. Die extrahierten Lernkategorien beschreiben Lernen als von aussen gesteuerter Prozess, als Entwicklungsprozess, als Aktivität, als Strategien und Stile, als

Informationsprozess, als interaktiver Prozess sowie als kreativer Prozess. Tynjälä postulierte dabei eine hierarchische Struktur der Konzepte. Drechsel (2001) untersuchte angehende Lehrpersonen und legte mit dem „konstruktiven“ und dem „reaktiven“ Lernbegriff (S. 186) zwei Begriffe vor, welche dem surface approach und dem deep approach entsprechen. Im Verlaufe der Ausbildung der Lehrpersonen verändert sich das subjektive Lernverständnis insofern, als dass der konstruktive Lernbegriff an Bedeutung gewinnt. Andere Untersuchungen wählten im Gegensatz zu Drechsel einen anderen Bezugspunkt und nahmen sich den Lernkonzepten von aktiv Lehrenden an. Da das lernende Subjekt bei solcherart Untersuchungen aus dem Blick zu geraten droht, soll lediglich auf den zusammenfassenden Überblick bei Kember (1997) hingewiesen werden. Rózsa (2002) untersuchte saliente Konzepte und Aspekte der Wichtigkeit von subjektiven Auffassungen von Lernen. Rózsa (2002) konnte die etablierten Kategorien bestätigen und emotionale, motivationale und soziale Kategorien neu identifizieren. Die Bestandteile des Lernens und deren Wichtigkeit wurden von den untersuchten Gruppen jedoch unterschiedlich gewichtet. Behrens (2002) erforschte zusammen mit Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgänge und Schulformen die Konstruktion und Bedeutung des Lernens. Der wichtigste Befund ihrer subjektwissenschaftlichen Arbeit besteht in der Gebrochenheit und Widersprüchlichkeit der subjektiven Lernerfahrungen und Lernkonstruktionen, welche im Gegensatz zu wohlgeordneten, traditionellen Lerntheorien stehen.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten zur subjektiven Sichtweise des Lernens lassen sich folgendermassen zusammenfassen: Die Kategorien nach Marton und Säljö (1976a, 1976b) und deren spätere Ergänzungen durch Säljö (1979) sowie Marton et al. (1993) konnten mehrfach repliziert werden. Die weiterführende Forschung bewirkte eine Erweiterung und Differenzierung dieser Kategorien. Insbesondere die subjektwissenschaftliche Untersuchung von Behrens (2002) auf der Basis von Holzkamps Lerntheorie (1993) lässt an der scheinbaren Eindeutigkeit von klassischen Lerntheorien zweifeln.

Höhn (1967) untersuchte Lehrpersonen verschiedener Schulgattungen und zeigte, dass fehlende Begabung und mangelnde Anstrengung als die wesentlichsten Verursachungsmomente von Lernschwierigkeiten angesehen werden. Erziehungsfehler der Eltern, gestörte Familienbeziehungen und die Berufstätigkeit der Mutter wurden als entscheidende Milieufaktoren erachtet. Die Gewichtung der Faktoren Begabung und

Anstrengung wurden bei Meyer und Butzkamm (1975) in Bezug auf bestimmte Fächer differenziert. Die Lehrpersonen schrieben der Begabung im Fach Mathematik grössere Relevanz gegenüber der Anstrengung zu, wohingegen im Fach Deutsch die beiden Faktoren ausbalanciert zu sein scheinen. Rheinberg (1975) gab einige Ursachenerklärungen vor und stellte fest, dass den Begabungsfaktoren die grösste Bedeutung zukommt. Das häusliche Milieu und die körperlich-seelische Verfassung wurden dagegen geringer gewichtet. Jacobs und Strittmatter (1979) konnten zeigen, dass sich die subjektiven Einschätzungen von schulängstlichen Schülerinnen und Schülern am Misserfolg orientieren. Die Erklärungsmuster der Lehrpersonen werden von sozialen und individuellen Bezugsnormen wesentlich beeinflusst, wie Rheinberg (1980) zeigen konnte. Die Erklärung der Lernschwierigkeiten in Bezug auf den Faktor Begabung weist dabei allerdings die Gefahr auf, dass die Lehrperson Faktoren, welche ausserhalb der Einflussmöglichkeiten des Individuums liegen, ausser Acht lässt. Auffallend ist, dass Lehrpersonen den Unterrichtsaspekten in der Regel einen geringen Einfluss zuschreiben. Die Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) rückte in ihrer Untersuchung die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt und stellte fest, dass Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des schulischen Lernens wesentlich aus der Selektionsfunktion der Schule ableiten. Schulisches Lernen bedeutet aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, dass Lernen von aussen gesetzten Anforderungen genügen muss. Schülerinnen und Schüler stellen ihre Lernleistungen zudem in engen Zusammenhang mit der Lehrperson. Die Lehrpersonen sehen dagegen die Gründe für den Erfolg oder den Misserfolg als in der Person der Schülerin oder des Schülers im Rahmen der Familienverhältnisse sowie ausserschulischen Bedingungen liegend an und schreiben ihrem eigenen Einfluss eine untergeordnete Rolle zu. Czerwenka (1984, S. 9) weist darauf hin, dass sich die Beurteilung der Lernenden durch die Lehrpersonen oftmals keineswegs objektiv, sondern von subjektiven Einstellungen mitbestimmt zeigen. Möglicherweise stehen solche Zuschreibungsmuster im Dienste des eigenen, psychischen Wohlbefindens und sind weniger den tatsächlichen Verhältnissen verpflichtet. Die Schuld für das Versagen wird also systemexklusiv den Lernenden übertragen. Aus Längsschnittstudien von Hurrelmann und Wolf (1986) ging dagegen hervor, dass sich Schülerinnen und Schüler den ihnen attestierten Misserfolg selbst als individuelles Leistungsversagen zuschreiben. Die Studie von Lambrich (1987) zeigte auf, dass für die Schülerinnen und Schüler die Aufrechterhaltung der eigenen Identität gerade unter schwierigen Umständen besonders wichtig ist. Die Auswirkung auf Selbstbild und

Selbstvertrauen bleibt von den Beziehungsnetzen der Schülerinnen und Schüler abhängig und erweist sich für das Selbstverständnis sowie die Handlungsorientierung von entscheidender Bedeutung. Ungeachtet des schulischen und sozialen Misserfolgs bleibt der Wunsch nach Förderung bestehen. Hess (1989) stellte bei seinen Untersuchungen anhand einer Clusteranalyse fest, dass sich nur eine teilweise Übereinstimmung von individuumorientierten und beziehungsorientierten Theorien der Lernschwierigkeiten mit Clustern ergibt. Die Übereinstimmung mit Alltagstheorien war dagegen besser. Wagenschein (1989) und Rumpf (1994) weisen zudem darauf hin, dass die intuitiven, handlungs- und wahrnehmungsleitenden Alltagsvorstellungen das Lernen nachhaltig beeinflussen. Gardner (1993) legte dafür zahlreiche empirische Belege vor. Es kann mit Schlag (1995) davon ausgegangen werden, dass entsprechende Zuschreibungen zur Ausbildung eines misserfolgsängstlichen Teufelskreises führen, welcher sich nur schwer durchbrechen lässt. Fend (1997, S. 266) stellte in eigenen Untersuchungen fest, dass Schülerinnen und Schüler mit einer chronischen Misserfolgsbiographie ein negatives Selbstbild entwickeln, welches von Leistungsangst, somatischer Belastung und sogar von einer Tendenz zu depressiven Verstimmungen begleitet sein kann, sofern sie nicht über Schutzmechanismen verfügen. Von besonderem Interesse ist dabei insbesondere folgende Erkenntnis:

Immer wieder hat sich in den bisherigen Analysen gezeigt, dass der Weg von konkreten schulischen Leistungsbeurteilungen zu allgemeinen Urteilen der Person über sich selber sehr weit ist. Er wird über *komplexe kognitive Konstruktionsprozesse* vermittelt ... Darüber hinaus erfolgt die Verarbeitung von schulischen Erfolgs- und Misserfolgrückmeldungen immer in einem *sozialen Kontext*. (S. 284)

In diesem Sinne können auch die Ergebnisse der Studie um Valtin (1999) verstanden werden, in welcher die Schülerinnen und Schüler ihre schulischen Misserfolge häufiger als andere darauf zurückführen, dass sie unkonzentriert sind, ein schlechtes Gedächtnis haben oder unbegabt sind. Solche Zuschreibungsmuster können als global, stabil und internal identifiziert werden, was deren Veränderbarkeit unwahrscheinlich und entsprechende Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl plausibel macht. Ebenso gibt es Hinweise darauf, dass die Verarbeitung von schulischem Misserfolg vom sozialen Kontext beeinflusst wird. Ein bemerkenswerter und



aktueller Vorstoss zu einer Forschung, welche sich konsequent am Subjekt orientiert, machte Haug (2003). Sie erforschte Lerngeschichten und Lerntagebücher von Studierenden, welche in unterschiedlichen Kontexten entstanden sind. Haug (2003) arbeitete heraus, dass frustrierende Lernerfahrungen zu persistierenden Lernwiderständen führen können. Die Überwindung solcher verfestigter Lernverhältnisse müssen von den lernenden Subjekten selbst ergriffen werden, wenn sie befreiend sein sollen.

Die ausgewählten Forschungsergebnisse und Forschungsentwicklungen zur subjektiven Sichtweise von Lernschwierigkeiten lassen sich folgendermassen zusammenfassen: Die vornehmlich gewählte Forschungsperspektive betrifft subjektive Bewertungen aus der Sicht von Lehrpersonen und nur selten die Sicht von Schülerinnen und Schülern. Aus der Sicht von Lehrpersonen kommt der Person der Schülerin oder des Schülers im Rahmen ausserschulischer Bedingungen und Verhältnisse die grösste Bedeutung zu. Die Untersuchung solch subjektiver Erklärungsmodelle von Lehrpersonen ist insbesondere auf dem Hintergrund eines interaktionistischen Verständnisses von Wichtigkeit. Es gilt zu beachten, dass ebensolche impliziten oder expliziten Zuschreibungsmuster eine Wirkung auf die Lernenden entfalten können. Der Einfluss von Lehrpersonen auf Schülerinnen und Schüler darf als erwiesen angesehen werden und beeinflusst diese nachhaltig. Den Erklärungsmodellen von Schülerinnen und Schülern könnte ebenfalls entscheidende Bedeutung zukommen, deren Sichtweisen widmen sich dagegen nur wenige Untersuchungen. Alltagsvorstellungen im Sinne von vorläufigen Ergebnissen von komplexen, kognitiven Konstruktionsprozessen scheinen dabei einen aussichtsreichen Ansatzpunkt darzustellen. In einen grösseren Zusammenhang zu stellende Konstruktionen über Lernschwierigkeiten als subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern sind m. E. bisher noch nicht erforscht worden.

#### **4.1.2. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien**

Eine geeignete Möglichkeit zur subjektorientierten Forschung, stellt die Erforschung von subjektiven Theorien dar. Subjektive Theorien werden teilweise auch als naive Theorien, Alltagstheorien oder Laintheorien gefasst. Ähnlich wie dem durch Holzkamp (1993) eingeforderten Wechsel im Forschungsstandpunkt ist der Rede von subjektiven Theorien eine Abgrenzung zu objektiven Theorien unterlegt. Furnham (1988) unterscheidet anhand

verschiedener Kriterien solch geartete Theorien von wissenschaftlichen Theorien: Das Alltagswissen ist in diesen Theorien eher implizit vorhanden, obwohl sie prinzipiell explizierbar sind. Die Herleitung und Ausformulierung bleibt jedoch eher vage und informell. Solche Theorien können dabei in Teilen durchaus inkohärent oder sogar widersprüchlich sein. Insbesondere darin enthaltene Vorstellungen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge werden auch ohne überzeugende Beweise aufrechterhalten und häufiger auf Personen als auf Situationen bezogen. Es besteht ausserdem die Tendenz zur Suche von Informationen, welche die Theorie bestätigen, um sie möglichst stabil zu halten. Schliesslich bewegen sich derartige Theorien auf einer beschreibenden Ebene und können sowohl spezifisch als auch unspezifisch einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt erklären. Kelly (1955) betont im Gegensatz zu Furnham (1988) weniger die Unterschiede zwischen den subjektiven Theorien und den wissenschaftlichen Theorien als vielmehr deren Parallelität. Jeder Mensch entwickle und unterhalte implizite und explizite Theorien über die ihn umgebende Welt, welche durchaus Ähnlichkeiten mit der Entwicklung und Bewährung von wissenschaftlichen Theorien aufweisen können. Entsprechend dem Bestreben, durch Hypothesen die Welt vorhersagen und kontrollieren zu können, versuchen Menschen, den Verlauf von Ereignissen des eigenen Lebens vorherzusehen und deren Folgen zu kontrollieren. Der Mensch wird zum Wissenschaftler, was in der Konzeption von Kelly eine zentrale Metapher darstellt. Die psychischen Prozesse einer Person werden dabei durch ihre Art, Ereignisse zu antizipieren, geregelt. Heider (1958) geht seinerseits von einer naiven Psychologie aus und umschreibt diese mit dem unformulierten und halbformulierten Wissen über interpersonale Beziehungen, wie es in unserer Alltagssprache und Erfahrung ausgedrückt wird. Das Alltagswissen strukturiere sich in kognitive Einheiten, welche möglichst nach ausgewogenen Beziehungen zueinander streben. Die naiven Interpretationen suchen zudem Handlungen durch Zuschreibung von Motiven und Ursachen zu begründen. Laucken (1974) arbeitete seinerseits eine naive Verhaltenstheorie heraus, welche eine naive Prozesstheorie und eine naive Dispositionstheorie umfasst. Die naive Prozesstheorie besteht aus Vorstellungen über aktuell ablaufende Prozesse der Informationsverarbeitung. Die naive Dispositionstheorie setzt sich aus Vorstellungen über Dispositionen zusammen. Dispositionen stellen überdauernde Merkmale einer Person dar, welche für ihr Verhalten verantwortlich gemacht werden. Die elaborierteste Form von solchen Theorien ist im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) entwickelt worden. Der Forschungsgegenstand der

subjektiven Theorie handelt gemäss Groeben (1988) von einem komplexen „Aggregat von Kognitionen der Welt- und Selbstsicht mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ (S. 19). In der Parallelität der objektiven Theorien zu subjektiven Theorien sieht Groeben (1988, S. 22) eine potentielle Möglichkeit zur objektiven Erkenntnis. Insbesondere die These von der Akzeptierbarkeit als objektive Erkenntnis, aber auch das Postulat der Parallelität zwischen subjektiver und objektiver Theorie wird in der wissenschaftstheoretischen Diskussion jedoch kontrovers behandelt (König, 2002, S. 56). Das Verhältnis zwischen subjektiver und objektiver Theorie kann jedoch auch als bidirektionale Interaktion verstanden werden (Groeben & Erb, 1997, S. 34). Wissenschaftliche Theorien können dabei einen Einfluss auf die subjektiven Theorien ausüben, während die subjektiven Theorien ihrerseits Einfluss auf die wissenschaftlichen Theorien, einschliesslich des Rationalitätsbegriffs der Wissenschaft, nehmen. Die subjektiven Theorien übernehmen so mit Dann (1994, S. 166) analoge Funktionen wie die wissenschaftlichen Theorien: Eine Situationsdefinition respektive Realitätskonstituierung, eine nachträgliche Erklärung oder Rechtfertigung eingetretener Ereignisse und die Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung bestimmter Ereignisse. Die subjektiven Theorien nehmen daher auch, ähnlich wie bei den wissenschaftlichen Theorien, Handlungsrelevanz für sich in Anspruch. Die Annahme von solch handlungsleitenden Kognitionen erhält jedoch keine Allgemeingültigkeit zugesprochen, sondern erfährt eine wichtige Einschränkung. Groeben (1992, S. 46) postuliert für das Forschungsprogramm Subjektive Theorien nämlich die Annahme von menschlichen Aktivitäten, welche nicht intentional beschrieben werden können, für die es also keine handlungsleitenden Kognitionen gibt. Die Klärung solcher Aktivitäten sollte anderen Theorieansätzen vorbehalten bleiben. Damit weisen handlungsleitende Kognitionen innerhalb des Forschungsprogramms nicht für alle Gegenstands- und Problembereiche Gültigkeit aus. Bestimmte Problemstellungen verlangen nach anderen, nicht-reflexiven Betrachtungsweisen. Die Konzentration auf das „Aggregat von Kognitionen“ (Groeben, 1988, S. 19) hat darüber hinaus zum Vorwurf einer Nivellierung des Emotionalen gegenüber dem Kognitiven geführt. Die Rückwendung des Selbstbildes des Erkenntnissubjektes auf den psychologischen Gegenstand muss dabei jedoch nicht zu einer einseitigen Übergewichtung des Kognitiven und einer Vernachlässigung des Emotionalen führen, wie Groeben und Erb (1997, S. 33) betonen. Scheele (1990, 1996) hat auf der

Grundlage einer epistemologischen Emotionstheorie aufgezeigt, dass dieses Missverständnis auf dem alltagspsychologischen Vorurteil einer Dichotomisierung von Kognition und Emotion beruht. Vielmehr gehen Groeben und Erb (1997) von Folgendem aus: „Gerade wenn man keinen zu engen Reflexivitäts- und Rationalitätsbegriff ansetzt, so sind für Emotionen »bedürfnisrelevante Bewertungszustände« als konstitutiv nachzuweisen, die keineswegs eine Verkopfung der Emotionsmodellierung darstellen, sondern im Gegenteil auch die Frage der Rationalität beziehungsweise Irrationalität von Emotionen adäquater zu lösen gestatten“ (S. 34).

Das „Aggregat von Kognitionen“ (Groeben, 1988, S. 19) selbst lässt sich extensional anhand der Inhalte subjektiver Theorien fassen. Die Inhalte der subjektiven Theorien sind gemäss König (2002, S. 56) subjektive Konstrukte, also die von der betreffenden Person für die Darstellung eines Gegenstandsbereichs verwendeten relevanten Begriffe, subjektive Beschreibungen respektive Bewertungen konkreter Situationen, wobei es sich um deskriptive oder präskriptive Sätze handeln kann, und schliesslich subjektiv valide Hypothesen im Sinne von Wenn-Dann-Formulierungen. Subjektive Theorien können mit Dann (1994, S. 166ff.) als relativ stabile, kognitive Strukturen gesehen werden, welche teilweise implizit vorhanden sind, ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien aufweisen und eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion aufweisen. Die Erforschung subjektiver Theorien ist im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) am weitesten expliziert. Darüber hinaus scheinen die subjektiven Theorien gemäss König (2002, S. 55) innerhalb der qualitativen Forschungstätigkeit zu den am besten elaborierten Bereichen überhaupt zu gehören. Das Forschungsprogramm geht dabei von einem epistemologischen Subjektmodell (Groeben & Scheele, 1977) aus. Diese Vorstellung vom Subjekt ist als Erweiterung des von Kelly (1955) eingeführten Subjektmodells „man the scientist“ zu betrachten. Das Menschenbild des wissenschaftlichen Erkenntnissubjektes von sich selbst und demjenigen, welches es für das Erkenntnisobjekt ansetzt, stehen hier parallel zueinander. Kelly (1955) geht davon aus, dass personale Konstrukte anhand von Prognosen im Sinne der Antizipation von Ereignissen beschrieben werden können. Das epistemologische Subjektmodell geht von einem Kontrollstreben des Erkenntnisobjektes und Erkenntnissubjektes gegenüber der Umwelt aus (Groeben, 1992, S. 43). Der Mensch verfügt dazu vor allem über Sprach- und Kommunikationskompetenz, Reflexivität, potentielle Rationalität sowie Handlungsfähigkeit (Groeben, 1986, S. 63ff.). Menschen verleihen

bestimmten Situationen eine bestimmte Bedeutung und handeln entsprechend. Im Rahmen dieses Menschenbildes wird menschliches Tun nicht als Verhalten, sondern als Handeln gedeutet. Die Verschiebung des wissenschaftlichen Fokus – weg vom Verhalten und hin zum Handeln – zieht einige wichtige Implikationen für das methodologische als auch das theoretische Verständnis nach sich (Schlee, 1988a, S. 13ff.). Handlungen manifestieren sich zwar in Verhaltensaspekten, ihre wesentlichen Bestimmungsmerkmale lassen sich im Gegensatz zum manifesten Verhalten jedoch nicht auf direktem Weg beobachten. Das beobachtbare Verhalten lässt sich jeweils in kleinere Einheiten aufteilen und in ein hierarchisches Gefüge einordnen. Die Bedeutung von Verhaltensweisen ergibt sich daher aus den Bedeutungen der untergeordneten Elemente, während das Verständnis der Handlungsbedeutung immer auf einen Sinn referiert, also auf die übergeordneten Handlungen angewiesen ist. Handlungen existieren dabei immer nur relativ zu Beschreibungen, welche wesentlich durch Interpretationen bestimmt werden. Die Erschliessung der Innenaspekte des Handelns können neben der Interpretation jedoch auch durch den Dialog zwischen dem Forschungspartner und dem Forscher rekonstruiert werden. Im Gegensatz zum Verhalten existiert also Handeln nicht als intersubjektiv beobachtbare Grösse, sondern als subjektiv-interpretative Beschreibung. Handlungen stellen bei Groeben (1986) daher „etwas interpretativ Beschriebenes unter Rückgriff auf die Intentionalität eines Akteurs strukturiert Zusammengefasstes und mit Bedeutung Versehenes“ (S. 226) dar. Die Erforschung der Gegenstandseinheit Handeln erfordert daher immer eine intentionale Beschreibung. Die Intentionalität wird als Absicht zur willkürlichen Wahl von Handlungsmöglichkeiten, als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele verstanden. Handlungen können nicht als existierende Ereignisse verstanden werden, sondern müssen deutend-interpretativ erarbeitet werden (Groeben, 1992, S. 44). Die Deutungen respektive Interpretationen können grundsätzlich von einem Aussenbeobachter oder auch vom Handelnden selbst vollzogen werden. Entscheidend ist, dass der Aussenbeobachter ausschliesslich das Handlungsergebnis beschreibt, wohingegen der Handelnde sowohl das Handlungsergebnis als auch die Handlungsabsicht beschreiben kann. Schliesslich kann mit Lenk (1978, S. 344) davon ausgegangen werden, dass lediglich die Handlungsbeschreibung des Handelnden selbst operativ wirksam werden kann. Die individuelle Bedeutungsdimension des Handelns kann somit nicht mehr selbstverständlich von aussen her geleistet werden, sondern benötigt die „Kommunikation mit den Handelnden selbst“ (Groeben, 1986, S. 145) um verstanden zu werden.

Lernen lässt sich auf der Grundlage des Theorienentwurfs des reflexiven Subjektes (Groeben & Scheele, 1977) als aktives Geschehen fassen. Lernen wird zum individuellen, konstruktiven Vorgang, welcher der persönlichen Sinnbildung dient und sich an Bedeutung orientiert. Schlee (1998c, S. 68ff) betrachtet Lernen als Neu- und Umkonstruktion von subjektiven Theorien. Er unterscheidet zwischen drei idealtypischen Modellen des Lernens: Das kumulative Modell versteht Lernen als Erweiterung und Spezifizierung von wissensbezogenen Theorien, das revolutionäre Modell deutet Lernen als Paradigmenwechsel und das evolutionäre Modell erklärt Lernen mit der Entwicklung von unterschiedlichen Teiltheorien, welche untereinander konkurrieren und sich die erklärungsstärkste Teiltheorie schliesslich durchsetzt. Lernen kann gemäss Schlee (1998c, S. 68ff) anhand dieser Modellkonzeption nun wie folgt beschrieben werden: Die kumulative Veränderung von subjektiven Theorien geht mit einem Erwerb von neuem Wissen einher, die revolutionäre Veränderung von subjektiven Theorien wäre gleichbedeutend mit tief greifenden Persönlichkeitsveränderungen und die evolutionäre Veränderung von subjektiven Theorien handelt von einem Wandel von Sichtweisen und Einstellungen. Es ist anzunehmen, dass Schwierigkeiten beim Lernen sich in allen drei Modellen niederschlagen. Die kumulative Aneignung des Lernstoffes wird behindert und die evolutionäre Veränderung betrifft lernbezogene Sichtweisen und Einstellungen, welche zu einer revolutionären Ausbildung einer neuen Identität des Lernenden mit Lernschwierigkeiten führt. Es kann aber auch eine subjektive Theorie über Lernschwierigkeiten in einem solchen Prozess ausgebildet werden. Die Lernschwierigkeit wird damit ihrerseits zum Gegenstand einer subjektiven Theorie. Die Heil- und Sonderpädagogik gewinnt aber nicht nur durch eine Rekonstruktion von Lernschwierigkeiten neue Verstehensmöglichkeiten, sondern auch durch das, den subjektiven Theorien unterlegte, epistemologische Subjektmodell (Groeben & Scheele, 1977). Das epistemologische Subjektmodell stellt nämlich die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen in Aussicht (Groeben & Scheele, 2000, S. 2). Der Orientierungs- und Ausgangspunkt eines solchen Subjektverständnisses bleibt dabei einer humanistischen Zielperspektive verpflichtet. Zwischen dem Subjekt der Erkenntnis, also den Wissenschaftlern, Lehrpersonen oder Erziehern, und den Objekten der Erkenntnis, also den Menschen mit einer Behinderung, Störung oder Schwierigkeit, gibt es keine prinzipiellen Unterschiede. Hingegen können graduelle Unterschiede mit einiger Berechtigung angenommen werden, da Wissenschaftler aufgrund beruflicher Erfordernisse und

Möglichkeiten ihre Theorien in der Regel genauer als subjektive Theoretiker elaborieren können (Schlee, 1998c, S. 67). Für eine Handlungsbeschreibung, welche operativ wirksam sein soll, bleiben sie aber auf die Deutungs- und Interpretationskompetenz der Erkenntnisobjekte angewiesen. Solche Handlungsbeschreibungen lassen in der Regel komplexe, argumentative Aggregate von Kognitionen entstehen. Je komplexer aber diese Kognitionsaggregate sind, desto schwieriger wird deren adäquate Erfassung. Ein dialogisch-konsensuales Verstehen im Rahmen einer geeigneten Forschungsmethodik wird daher zur Notwendigkeit (Groeben, 1992, S. 48). Schliesslich können die Auskünfte des Erkenntnisobjektes über sich selbst gemäss Habermas (1968; zit. nach Scheele, 1991, S. 275) im Dialog am ehesten Wahrheit approximieren.

Im Bereich der subjektiven Theorien lassen sich im schulischen Kontext zahlreiche Studien finden, in denen subjektive Theorien von Lehrpersonen untersucht worden sind. Der nachhaltige Einfluss der subjektiven Theorien von Lehrpersonen auf deren Schülerinnen und Schüler darf als erwiesen angesehen werden (Dann, 1994). Insbesondere die Untersuchungen von Dann und Krause (1988) sowie jene von Wahl, Schlee, Krauth und Mureck (1983) belegen einen hohen Grad an Konsistenz zwischen den subjektiven Theorien und dem Handeln von Lehrpersonen. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass subjektive Theorien bei Lehrpersonen bereits sehr ausführlich erforscht worden sind. Bei der Untersuchung von subjektiven Theorien von Schülerinnen und Schülern ist dagegen mit König (2002) davon auszugehen, dass diese „bislang in deutlich geringerem Umfang untersucht worden [sind]“ (S. 63). Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern sind meines Wissens bisher nicht erforscht worden und stellen das Ziel der vorliegenden Untersuchung dar.

#### **4.2. Explikation der Methoden**

Der methodisch zu begehende Weg zu einem vertieften Verständnis über Lernschwierigkeiten muss sich am Subjekt orientieren. Ein verstehender Zugang zu solch schwer zugänglichen Konstrukten soll mit dem Subjekt gemeinsam erarbeitet werden. Die Rekonstruktion subjektiver Theorien über Lernschwierigkeiten stellt dabei das Ziel des Forschungsprozesses

dar. Die an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler (n=25) wurden als selbstreflexive Experten und Expertinnen im Bereich des erschwerten Lernens betrachtet. Die Erhebung der subjektiven Theorien orientierte sich am Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988). Die Erhebung der Inhalte der subjektiven Theorien erfolgte mittels eines Leitfadeninterviews (Friebertshäuser, 1997). Die Fixierung der Interviews auf Tonträger ermöglichte deren Transkription entsprechend den Regeln der Ulmer Textbank (Mergenthaler, 1992). Die Ausgestaltung und Präzisierung der Struktur der subjektiven Theorie erfolgte in einer zweiten Sitzung und organisierte sich als dialogisch-konsensueller Prozess (Scheele & Groeben, 1984; Scheele, Groeben & Christmann, 1992). Die Fälle wurden abschliessend untereinander verglichen, um deren Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten (Stössel & Scheele, 1992).

Im Rahmen der Dialog-Konsens-Methodik der Heidelberger Struktur-lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984) respektive deren alltagssprachlicher Revision (Scheele, Groeben & Christmann, 1992) wird zwischen einem monologisch-hermeneutischen Teil und einem dialogisch-hermeneutischen Teil der Untersuchung unterschieden. Eine Möglichkeit des Überganges von Aussagen zum Einzelfall hin zu verallgemeinernden Aussagen über alle erhobenen Fälle, also von einer idiographischen zu einer nomothetischen Sichtweise, stellt die Bildung von Modalstrukturen dar (Stössel & Scheele, 1992, S. 360ff).

*Monologisch-hermeneutischer Teil:* In einer ersten Sitzung wurden die Inhalte der subjektiven Theorien über Lernschwierigkeiten im Rahmen eines Leitfadeninterviews erhoben und auf Tonträger festgehalten. Die vollständige Erfassung des verbal erhobenen Materials im Einzelinterview konnte durch eine kommentierte Transkription gewährleistet werden. Ein vollständiges Transkript stellt gemäss Mayring (1999, S. 69) die Basis für eine ausführliche Interpretation der so erhobenen Daten dar. Das bewährte System von Mergenthaler (1992) fand für die kommentierte Transkription Verwendung. Die Transkription der Interviews erfolgte im Anschluss an die erste Sitzung. Auf der Basis der Transkripte wurden die wichtigsten subjektiven Begriffe respektive Konzepte abgeleitet und auf Kärtchen notiert. Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984) stellt ein Regelwerk zur Verfügung, welches Verbindungs- und Gewichtungsmöglichkeiten der Konzepte untereinander festlegt. Das Verfahren stellt jedoch hohe Ansprüche an die subjektiven Theoretiker,



weswegen die alltagssprachliche Revision von Scheele, Groeben und Christmann (1992) Verwendung fand, welche sich durch grössere Verständlichkeit und Flexibilität auszeichnet.

*Dialogisch-hermeneutischer Teil:* In einer zweiten Sitzung wurde dem Erkenntnisobjekt die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984) respektive deren alltagssprachliche Revision (Scheele, Groeben & Christmann, 1992) erläutert. Die Strukturlegung der jeweiligen subjektiven Theorie mithilfe von Verbindungs- und Gewichtungsrrelationen organisierte sich als gemeinsame Unternehmung des Erkenntnisobjektes und des Erkenntnissubjektes. Innerhalb eines dialogisch-konsensualen Prozesses versuchen sich Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt auf eine gemeinsame Theoriekonstruktion zu einigen. Im Gegensatz zur ursprünglichen Version im Rahmen der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984), wo das Strukturbild erst nach Approximation an den eigenständigen Legeversuch des Erkenntnisobjektes und den Rekonstruktionsvorschlag des Erkenntnissubjektes zustande kommt, wurde hier also direkt das Strukturbild erarbeitet. Dieses Vorgehen bietet sich gemäss Groeben (1992) an, wenn die ursprüngliche Version „für die spezifische Situation oder Personenstichprobe von Untersuchungsteilnehmern Überforderungsaspekte enthält ... [dann] ist eine Veränderung der bisher skizzierten ‘Idealstruktur’ unvermeidlich, und zwar auch in Richtung auf eine Komprimierung einzelner Teilschritte“ (S. 59). In diesem dialogisch-konsensualen Prozess ist die Gestaltung der Sprechsituation von grosser Wichtigkeit (Scheele, 1991, S. 276). Sprechakttheoretisch entsteht dabei eine Optimalversion des argumentativen Überzeugens (Kopperschmidt, 1973, S. 87ff.; zit. nach Scheele, 1991, S. 276). Die ideale Sprechsituation hat die in Abbildung 1 wiedergegebenen, sprechakttheoretischen Zielkriterien zu berücksichtigen (Scheele, 1988, S. 144).

Sprechakttheoretische Ziele	Motivationale und kognitive Voraussetzungen
VI Einsichtsvolles Übernehmen von Argumenten	Sinn-Motivation Explikationsvertrauen
V Auseinandersetzen	(Selbst-)Erkenntnis-Motivation
IV Argumentatives Verständigen	Argumentations-Fähigkeit
III Gleichberechtigt-Sein	Verbalisierungs-Motivation
II Kommunizieren	Verbalisierungs-Fähigkeit
I Aktualisieren	Explizierungs-Motivation Aktualisierung der Kognitionen

Abbildung 1: Ziel-Hierarchie für die dialogisch-konsensuale Erhebung und Rekonstruktion subjektiver Theorien

Zum Abschluss der zweiten Sitzung wurden auf der Grundlage der subjektiven Theorie gemeinsame Lösungsperspektiven und Lösungsansätze für vorhandene Lernschwierigkeiten angeregt und entwickelt.

*Bildung von Modalstrukturen:* Mit der Bildung von Modalstrukturen wird über den Einzelfall hinaus eine fallvergleichende, verallgemeinernde Konstruktion der subjektiven Theorien gebildet. Es findet also eine Verknüpfung von Idiographik und Nomothetik statt, wie dies für das Programm qualitative Forschung vermehrt gefordert wird (Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff, 1991, S. 163ff). Die interindividuellen Strukturen der subjektiven Theorien werden zu Modalstrukturen zusammengefasst. Stössel und Scheele (1992, S. 360ff.) schlagen dazu ein qualitativ-systematisches Aggregierungsverfahren vor. Das Verfahren lässt sich in vier Schritte gliedern:

- 1) Lösung des Synonymitätsproblems, d.h. qualitativ-intuitive Zusammenfassung von semantisch vergleichbaren Konzepten zu Kategorien.
- 2) Auflistung der Kategorien pro Forschungspartner und Bildung einer ersten Modalstruktur. Eine Modalstruktur setzt sich aus Kategorien zusammen, welche mehrfach vertreten, durch dieselben Relationen verbunden und vergleichbar gewichtet sind.
- 3) Optimierung der ersten Modalstruktur.

- 4) Konstruktion weiterer Modalstrukturen entsprechend dieser drei Schritte aus der Reststichprobe.

Die Bildung von Modalstrukturen muss dabei eine Integration „sowohl hinsichtlich der in den subjektiv-theoretischen Strukturbildern manifesten Inhalts- als auch Strukturdimension leisten“ (Stössel & Scheele, 1992, S. 337). Diese Forderung ist vor dem Hintergrund der Annahme einer postulierten Parallelität von subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien zu verstehen, wo sowohl inhaltliche wie auch strukturelle Aspekte beachtet werden müssen. Die Bildung von Modalstrukturen ersetzt jedoch keinesfalls die genuin eigenen subjektiven Theorien der beteiligten Forschungspartner. Da Modalstrukturen Gemeinsamkeiten in den subjektiven Theorien erkenntlich machen und die je eigene subjektive Theorie die Sicht der Einzelnen elaboriert darstellt, leisten sie lediglich Unterschiedliches.

#### **4.2.1. Leitfadeninterview**

Die Explizierung einer subjektiven Theorie kann grundsätzlich durch „alle in der qualitativen Forschung üblichen und bekannten Verfahren“ (Scheele, 1991, S. 276) erfolgen. In der Regel findet jedoch das Interview als bewährte Methode zur Inhaltserhebung von subjektiven Theorien Einsatz (Groeben & Scheele, 2000, S. 3; König, 2002, S. 57ff). Jede Methode hat dabei einen massgeblichen Einfluss auf die Art der entstehenden, verbalen Daten. Eine reflektierte Auseinandersetzung im Hinblick auf die Bewährung des Interviews als Forschungsinstrument zur Erhebung subjektiver Theorien erscheint daher lohnend (Kallenbach, 1995, S. 56ff).

Das Interview darf gemäss Scholl (1993, S. 97) als bekanntes kulturelles Phänomen vorausgesetzt werden. Es besteht somit eine gewisse Vertrautheit mit dieser Kommunikationsform. Die Vertrautheit geht jedoch nicht zwingend mit der Bereitschaft zum kooperativen Dialog einher (Scholl, 1993, S. 298), welcher wesentlich von der Gestaltung der Sprechsituation abhängt. Habermas (1971, S. 137) geht von einer ideal zu gestaltenden Sprechsituation aus, welche systematische Verzerrungen der Kommunikation ausschliesst. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) bemüht sich, diesem

Ideal möglichst nahe zu kommen. Scheele (1988, S. 144) weist zur Schaffung einer idealen Sprechsituation auf die Berücksichtigung expliziter Zielkriterien des Dialoges hin. Die Verpflichtung auf einen „gleichberechtigten, argumentativen Diskurs“ (Scheele, 1988, S. 139) garantiert die Erreichung eines optimalen Verstehens indessen nur bedingt. Es wird dabei nämlich implizit davon ausgegangen, dass sich die Sinnsysteme beider Interaktionspartner überlappen. Ein umfassendes, gegenseitiges Verstehen kann dabei jedoch nicht vollständig gewährleistet werden. Kommunikationsregeln gestalten eine optimale Gesprächssituation zwar mit, sie können jedoch keine Garantie für ein optimales Verstehen liefern. Der Dialog-Konsens (Scheele, 1991, S. 276) sucht daher eine grösstmögliche Überlappung beider Sinnsysteme zu gewährleisten, indem das vermeintlich Verstandene kommunikativ validiert (Lechler, 1982) wird. Eine solche kommunikative Validierung setzt dabei voraus, dass dem Erkenntnisobjekt die Möglichkeit zur Partizipation am Forschungsprozess zugestanden wird. Teilweise wird in den Interviewsituationen jedoch von einer tendenziell asymmetrischen Beziehung ausgegangen (Scholl, 1993). In der Regel ist damit gemeint, dass eine Seite den Rahmen des Gesprächs festlegt und die andere Seite zum Auskunftgeber wird. Die Asymmetrie dieser Beziehung besteht in einer Kontrollinstanz einerseits und einer primär reaktiven Instanz andererseits. Tatsächlich aber gestalten immer beide Seiten die Interviewsituation aktiv mit. Es besteht zwar eine Asymmetrie in Bezug auf die verschiedenen Rollen, gleichzeitig besteht aber auch eine Asymmetrie in Bezug auf das Wissen. Der Befragte ist und bleibt schliesslich alleiniger Experte seiner selbst. Der Interviewpartner als Experte könnte den Forscher berechtigterweise sogar als Laien betrachten. Der Forscher sollte gemäss Girtler (1992, S. 162) somit in die Rolle des Zuhörers rutschen, dem der andere sich darstellen und öffnen will. Das Interview bewirkt darüber hinaus eine Veränderung auf Seiten beider Interviewpartner in Bezug auf die Ausgangssituation. Die von Ulich (1982) benannte, „implizite Intervention“ (S. 58) einer möglichst optimalen Gesprächssituation kann sich durchaus in präzisierend elaborierender Wirkung auf die subjektive Theorie entfalten (Scheele, 1988, S. 140). Die verändernde Wirkung wird im Rahmen der Dialog-Konsens-Methodik durch die intensive Auseinandersetzung mit der subjektiven Theorie in besonderem Masse verstärkt. Die implizite Intervention wird somit zur expliziten Intervention, da die Rekonstruktion von subjektiven Theorien als eigentliche „*Intervention* zur Förderung von Reflexivität und Rationalität“ (Schlee, 1998c, S. 77) angesehen werden darf.

Der Gegenstandsbereich der Untersuchung wird durch die Fokussierung auf die subjektiven Theorien über Lernschwierigkeiten eindeutig begrenzt. Es erscheint daher sinnvoll, von einer entsprechenden Interviewstruktur auszugehen. Das Leitfadeninterview bietet sich dabei als etablierte Erhebungsmethode von subjektiven Theorien an (Friebertshäuser, 1997). Das Leitfadeninterview wird dabei unter verschiedenen Bezeichnungen gehandelt, so gehen beispielsweise Merton und Kendall (1993) von einem „fokussierten Interview“ und Witzel (1982) von einem „problemzentrierten Interview“ aus. Die Gemeinsamkeit dieser Interviewformen bildet ein Interviewleitfaden, welcher den Ablauf des Interviews festlegt (Mayring, 1999, S. 50; König, 2002, S. 59). Das Leitfadeninterview stellt eine offene, halbstrukturierte Form der Befragung dar. Es lässt den Interviewten möglichst frei zu Wort kommen, bleibt aber auf einen bestimmten Bereich zentriert. Erfahrungen belegen, dass sich kognitive Strukturen aus einer subjektiven Perspektive in einem offenen Interview besonders eindeutig entwickeln lassen (Kohli, 1978). Die Beschränkung der Offenheit durch die halbstrukturierte Form gründet jedoch nicht zuletzt in der Absicht der vereinfachten Verbalisierungsmöglichkeiten. Die Offenheit eines Interviews stellt erhebliche Anforderungen an das Gegenüber, welche durchaus auch in Überforderungen münden können (Lamnek, 1989, S. 66). Die Strukturierung durch den Interviewleitfaden ermöglicht darüber hinaus eine Form der Standardisierung, wodurch die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews untereinander ermöglicht wird. Die Konstruktion des Interviewleitfadens durch den Forscher geschieht im Rahmen einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Problembereich. Die vorformulierten Fragen innerhalb bestimmter Themenbereiche verstehen sich dabei lediglich als Formulierungsvorschläge. Eine Überstrukturierung der Fragebereiche würde Gefahr laufen, dass „der Interviewpartner auf die subjektive Theorie des Interviewers festgelegt wird“ (König, 2002, S. 59). Fragen können vom Interviewer so auch ad hoc formuliert werden, sobald neue und wichtige Aspekte im Interview auftauchen, welche nicht im Leitfaden enthalten sind (Mayring, 1999, S. 52). Innerhalb des Leitfadeninterviews wird eine freie Erzählphase von einer Phase abgehoben, in welcher durch gezieltes Nachfragen, Störfragen und Strukturierung ein genaueres Verstehen des Interviewpartners angestrebt wird (Lamnek, 1989, S. 35ff.; Mayring, 1999, S. 50ff.). Insbesondere die Konfrontation des Interviewpartners mit alternativen Erklärungen und Begründungen durch Störfragen stellt hohe Anforderungen an das „Kooperationsprinzip“ (Grice, 1975) innerhalb der Interviewsituation. Dem optimalen Ablauf des Interviews bleibt daher eine vertrauensvolle

Atmosphäre als Grundbedingung unterlegt. Schliesslich handelt es sich um einen Lebensbereich, welche die Person in ihrem Kern treffen kann (Schlee, 1998c, S. 70).

Im vorliegenden Interviewleitfaden werden etablierte Sichtweisen zur wissenschaftlichen Erklärung der Lernschwierigkeiten mitberücksichtigt. Eine subjektorientierte Vorgehensweise weiss solch fremdgesetzten Vorannahmen allerdings mit Vorsicht zu begegnen. Gleichwohl fliessen fremdgesetzte Vorannahmen ein, da die Themenbereiche Schule, Familie und Persönlichkeit der Lernenden in den Interviewleitfaden aufgenommen, aber auch zur Diskussion gestellt werden können. Die Ausführungen des Erkenntnisobjektes, welche den Problembereich aus subjektiver Sichtweise am treffendsten wiedergeben, werden dabei jedoch stärker gewichtet. Der Interviewleitfaden gelangt damit von Frageimpulsen auf hohem Abstraktionsniveau zu untergeordneten Einzelfragen, wie es der typischen Offenheit der qualitativen Forschung entspricht (Ackermann & Rosenbusch, 2002, S. 43). Die Strukturierung des Interviewleitfadens versucht weitmöglichst den für die Untersuchung als zentral ausgewiesenen Anspruch der Subjektorientierung zu erfüllen. Zur Eröffnung eines bestimmten Themenbereiches werden daher eher offene Fragen gestellt und stärker gewichtet. Geschlossene Fragen werden hintangestellt. Die Themenbereiche differenzieren sich in Definition, Theorie und Beeinflussung. Die numerische Kennzeichnung bezieht jeweils den Anfangsbuchstaben der Themenbereiche mit ein. Die Einbeziehung der Anfangsbuchstaben der Themenbereiche in die Nummerierung ist mit der Absicht gebildet worden, eine erleichterte Übersicht und eindeutigere Rückbezüge für die Auswertung gewährleisten zu können.

*D. Definition von Lernschwierigkeiten:* Der erste Fragebereich zielt auf eine Festlegung und Gegenstandsbestimmung der Lernschwierigkeiten. Es wird damit versucht, die Grundlage der subjektiven Perspektive nachzuvollziehen.

- D.1. Jemand weiss nicht, was Lernschwierigkeiten sind. Wie würden Sie ihm das erklären?
- D.2. Woran merkt man selbst, dass man solche Lernschwierigkeiten hat?
- D.3. Woran merken andere, dass man Lernschwierigkeiten hat?
- D.4. Können Sie mir ein eigenes Beispiel dafür nennen?

Die Eingangsfrage (D.1.) stellt einen möglichen Zugang zu einer subjektiven Definition dar. Insbesondere der Perspektivenwechsel von Selbst- zu Aussenbetrachtung ermöglicht unter Umständen die Explizierung von stark im Subjektiven verhafteten Sichtweisen. Die Festlegung von Bestimmungskriterien geschieht bezüglich Selbst- (D.2.) und Fremdsicht (D.3.). Die Thematisierung eines Beispiels (D.4.) will eine Konkretisierung erreichen und die Möglichkeit zur kritischen Selbstprüfung schaffen.

*T. Theorie der Lernschwierigkeiten:* Der zweite Fragebereich betrifft theoretische Überlegungen zu den Lernschwierigkeiten. Die Fragestruktur orientiert sich an den Faktoren Schule, Familie und Person. Die Mehrheit der theoretischen Sichtweisen weisen in Bezug auf diese drei Faktoren eindeutige Konvergenzen aus. Die verfeinerte Bestimmung jedes Faktors berücksichtigt die gängigen Differenzierungen.

T.1. Wie entstehen Lernschwierigkeiten?

T.2. Behauptung: Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Wie sehen Sie das?

Die offene Frage (T.1.) bezüglich der Entstehung von Lernschwierigkeiten wird auf die Bereiche Schule, Familie und Person eingegrenzt und zur Diskussion gestellt (T.2.).

T.3. Warum kann man wegen der Schule Lernschwierigkeiten bekommen?

T.4. Hat es etwas mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu tun?

T.5. Hat es etwas mit der Lehrperson zu tun?

T.6. Hat es etwas mit dem Fach zu tun?

Die offene Erfassung des Faktors Schule (T.3.) wird bezüglich Mitschülerinnen und Mitschülern (T.4.), Lehrperson (T.5.) und Fach (T.6.) begrenzt.

T.7. Warum kann man zu Hause Lernschwierigkeit bekommen?

T.8. Hat es etwas mit den Eltern zu tun?

T.9. Hat es etwas mit den Geschwistern zu tun?

T.10. Hat es etwas mit dem Lernort zu tun?

Die offene Erfassung des Faktors zu Hause (T.7.) wird in Bezug auf die Eltern (T.8.), die Geschwister (T.9.) und den Lernort (T.10.) eingeschränkt.

T.11. Wenn man nicht wegen der Schule oder der Familie Lernschwierigkeiten bekommt, sondern wegen der eigenen Person, woran kann das liegen?

T.12. Was passiert da wohl im Kopf? Wo klemmt es da wohl im Kopf?

T.13. Hat man da noch Lust zum Lernen?

T.14. Wie fühlt man sich da?

T.15. Wie reagiert da der Körper?

Die offene Erfassung des Faktors Person (T.11.) wird bezüglich Kognitionen (T.12.), Motivation (T.13.), Emotionen (T.14.) und somatischer Reaktionen (T.15.) eingegrenzt. Die Zentrierung auf die Person dürfte durch den Ausschluss der Schule und der Familie vereinfacht werden. Die Kognitionen werden mit der Umschreibung von unspezifischen Vorgängen im Kopf erfasst. Die Verwendung einer solchen bildhaften Redewendung, in der ein Teil einer Sache für die ganze Sache steht, muss unscharf bleiben. Ebenso gelingt die Erfassung der Motivation mit der Umschreibung als Lernlust wohl nur ansatzweise. Die Emotionen und die somatischen Reaktionen können dagegen mit grösserer Eindeutigkeit erfragt werden.

*B. Beeinflussung von Lernschwierigkeiten:* Der dritte Fragebereich thematisiert Möglichkeiten der Einflussnahme. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Bedingungen zur Einflussnahme auf die eigene Person, andere Personen oder die Interaktionen beziehen lassen.

B.1. Was kann man gegen Lernschwierigkeiten tun?

B.2. Wie kann man sich bei Lernschwierigkeiten selbst helfen?

B.3. Was können andere Personen gegen Lernschwierigkeiten tun?

B.4. Wie kann man mit anderen Personen zusammen etwas gegen Lernschwierigkeiten tun?



#### B.5. Wie kann man verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt?

Die offene Eingangsfrage (B.1.) wird auf die betroffene Person (B.2.), andere Personen (B.3.) und die Interaktionen (B.4.) hin eingegrenzt. Der Einbezug einer präventiven Sichtweise (B.5.) zielt auf Überlegungen zur Reduktion der Auftretenswahrscheinlichkeit von Lernschwierigkeiten.

#### 4.2.2. Struktur-Lege-Technik

Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984) stellt das klassische Regelsystem im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) dar. Scheele, Groeben und Christmann (1992, S. 153ff.) legen mit der alltagssprachlichen Flexibilisierung eine vereinfachte Version der Heidelberger Struktur-Lege-Technik vor. Diese Version ist auf Untersuchungspopulationen zugeschnitten, welche mit der rein piktographischen Darstellung der Heidelberger Struktur-Lege-Technik überfordert sein könnten. Die prototypischen Untersuchungspopulationen dürften dabei Kinder und Jugendliche darstellen. Scheele, Groeben und Christmann (1992) sehen die Notwendigkeit zu einer Modifikation des originalen Verfahrens zur Rekonstruktion subjektiver Theorien dann gegeben, wenn „Untersuchungspartner/innen u. U. überhaupt keinen Kontakt mit wissenschaftlichen Theorien bzw. Theoriestrukturen besitzen und auch komprimierend-präzisierende Veranschaulichungsstrukturen, wie sie in den bisherigen Dialog-Konsens-Verfahren zur Abbildung wissenschaftsanaloger Formalrelationen gewählt worden sind, nicht oder nur schwer begreifen können“ (S. 154). Scheele, Groeben und Christmann (1992, S. 157ff.) verzichten hierbei auf piktographische Darstellungen und greifen ausschliesslich auf die Alltagssprache zurück. Eine unidirektional positive Abhängigkeit beispielsweise, also eine Verbindung von Ursache und Wirkung mit gleichläufiger Richtungsangabe, würde mit „je mehr, desto mehr“ respektive „je weniger, desto weniger“ ausgedrückt (Scheele, Groeben & Christmann, 1992, S. 164). Abbildung 2 zeigt die unidirektional positive Abhängigkeit in ihrer originalen, piktographischen Darstellung und deren alltagssprachliche Adaption.



Abbildung 2: Originale, piktographische Darstellung und die alltagssprachliche Adaption der unidirektional positiven Abhängigkeit

Eine Übersetzung der Piktogramme in alltagssprachliche Formulierungen mit der Absicht einer generellen Vereinfachung erscheint aussichtsreich. Die Alltagssprache bleibt schliesslich immer die letzte Metasprache. Selbst wissenschaftliche Theorien und ihre jeweilige Fachsprache sind letztlich immer auch auf die Alltagssprache zurückzuführen (Greve & Wentura, 1997, S. 40). Der vollständige Verzicht auf die piktographische Darstellung muss dabei jedoch nicht zwingend mit einem besseren Verständnis der Formalrelationen einhergehen. Es kann schliesslich auch mit einiger Berechtigung davon ausgegangen werden, dass eine Kombination von (pikto-)graphischer Darstellung und alltagssprachlicher Adaption generell ein besseres Verständnis der Formalrelationen ermöglicht. Solche Kombinationsversuche sind bereits in einer anderen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern erfolgreich angewandt worden (Kallenbach, 1996). Für diese Untersuchung ist daher eine Kombination von piktographischer Darstellung und deren alltagssprachlicher Adaption zum Einsatz gekommen. Eine solche Kombination wird bei der Rekonstruktion der jeweiligen subjektiven Theorie jedoch nur da verwendet, wo es den Forschungspartnern zur eindeutigen Klärung des Gemeinten dienlich ist. Eine unidirektional positive Abhängigkeit beispielsweise kann mit „je mehr, desto mehr“ respektive „je weniger, desto weniger“ ausgedrückt und mit einer piktographischen Darstellung kombiniert werden. Abbildung 3 zeigt die unidirektional positive Abhängigkeit daher nun in ihrer piktographischen Darstellung in Kombination mit deren alltagssprachlichen Adaption.

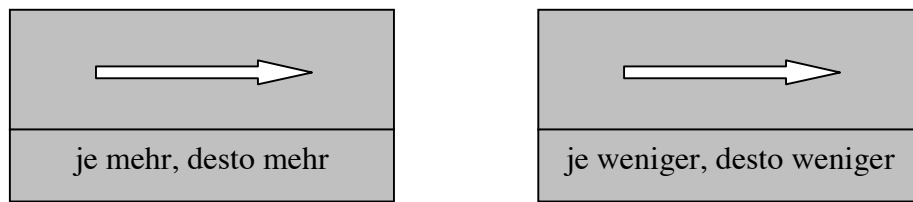


Abbildung 3: Piktographische Darstellung in Kombination mit der alltagssprachlichen Adaption der unidirektional positiven Abhängigkeit

Die Kombination von piktographischer Darstellung und deren alltagssprachlichen Adaption kann auch für die Formalrelation „definitorisch gleich“, „Unterkategorie“, „unidirektional positiv“, „unidirektional negativ“, „bidirektional positiv“, „bidirektional negativ“, „inverse U-Funktion“ und „U-Funktion“ verwendet werden. Die Formalrelation „Indikator“ wird um den Begriff „Hinweis“ und die allgemeine Abhängigkeit „führt zu“ (Scheele, Groeben & Christmann, 1992, S. 162) um den Begriff „bewirkt“ erweitert (vgl. Struktur-Lege-Leitfaden im Anhang).

Die Formalrelationen der Struktur-Lege-Technik werden im Bereich des Definierens im weiteren Sinne und im Bereich der empirischen Beziehungen angewendet. Eine weitere Unterteilung differenziert jeden Bereich in Kernrelationen, welche bei jedem Forschungspartner präsentiert werden, und in Ergänzungsrelationen, welche den Forschungspartnern zusätzlich angeboten werden können. Im Folgenden werden die einzelnen Formalrelationen im Bereich des Definierens im weiteren Sinne und die Formalrelationen im Bereich der empirischen Beziehungen beschrieben:

*Definitorisch gleich:* Diese Kernrelation im Bereich des Definierens im weiteren Sinne steht für eine Erklärung, welche einen bestimmten Begriff respektive ein Konzept bezeichnet und wird mit „das ist / das heisst“ gekennzeichnet. Eine optionale Kombination mit der piktographischen Darstellung schafft Eindeutigkeit.

*Und-Verbindungen:* Diese Kernrelation im Bereich des Definierens im weiteren Sinne steht für eine Verbindung zwischen Begriffen respektive Konzepten und wird mit „und“ gekennzeichnet.

*Oder-Verbindungen:* Diese Kernrelation im Bereich des Definierens im weiteren Sinne steht für verschiedene Möglichkeiten, was ein Begriff respektive ein Konzept bedeuten soll und wird mit „oder“ gekennzeichnet. Die Möglichkeiten können sich mit „entweder oder“ gegenseitig ausschliessen, müssen es mit „oder auch“ aber nicht.

*Manifestation:* Diese Kernrelation im Bereich des Definierens im weiteren Sinne steht für ein Beispiel des Begriffes respektive des Konzeptes in der Realität und wird mit „zum Beispiel“ gekennzeichnet. Es handelt sich nicht um eine sprachliche Beschreibung, sondern um Dinge oder Ereignisse in der Wirklichkeit.

*Absicht:* Diese Kernrelation im Bereich des Definierens im weiteren Sinne steht für den Zweck respektive die Absicht einer Handlung und wird mit „damit / um zu“ gekennzeichnet.

*Oberbegriff und Unterkategorie:* Diese Ergänzungsrelationen im Bereich des Definierens im weiteren Sinne stehen für einen Oberbegriff beziehungsweise eine oder mehrere Unterkategorie(n) und werden mit „Oberbegriff“ und „Unterbegriff“ gekennzeichnet. Die optionale Kombination mit der piktographischen Darstellung erfolgt auch hier nur dann, wenn dies zum besseren Verständnis der Ergänzungsrelationen beitragen kann.

*Indikator:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich des Definierens im weiteren Sinne steht für einen Hinweis auf oder ein Zeichen respektive ein Signal für etwas Bestimmtes und wird mit „Hinweis / Zeichen / Signal“ gekennzeichnet.

*Voraussetzung:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich des Definierens im weiteren Sinne steht für eine notwendige Voraussetzung für eine Handlung und wird mit „notwendige Voraussetzung“ gekennzeichnet.

*Allgemeine Abhängigkeit:* Diese Kernrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Verbindung von Ursachen und Wirkungen. Es gibt zwei zentrale Fragen: „Was führt zu einem Ergebnis oder einer Handlung?“ und „Wozu führt ein Ergebnis oder eine Handlung?“. Die unidirektionale Abhängigkeit wird mit „führt zu / bewirkt“ beschrieben und kann mit einem Pfeil kombiniert werden.

*Unidirektional positiv:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Verbindung von Ursachen und Wirkungen mit gleichläufiger Richtungsangabe. Die unidirektional positive Abhängigkeit wird mit „je mehr, desto mehr“ oder „je weniger, desto weniger“ beschrieben und kann mit einem Pfeil kombiniert werden.

*Unidirektional negativ:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Verbindung von Ursachen und Wirkungen mit gegenläufiger Richtungsangabe. Die unidirektional negative Abhängigkeit wird mit „je mehr, desto weniger“ oder „je weniger, desto mehr“ beschrieben und kann mit einem Pfeil kombiniert werden.

*Bidirektional positiv:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine gegenseitige Abhängigkeit mit gleichläufiger Richtung. Es handelt sich somit um eine aufschraubende Spirale. Die bidirektional positive Abhängigkeit wird mit „je mehr, desto mehr“ oder „je weniger, desto weniger“ beschrieben und kann mit einem Pfeil kombiniert werden.

*Bidirektional negativ:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine gegenseitige Abhängigkeit mit gegenläufiger Richtung. Es handelt sich somit um einen Teufelskreis. Die bidirektional negative Abhängigkeit wird mit „je mehr, desto weniger“ oder „je weniger, desto mehr“ beschrieben und kann mit einem Pfeil kombiniert werden.

*Inverse U-Funktion:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Richtung, welche zunächst ansteigend positiv ist und nach einem Höchstpunkt wieder negativ. Die inverse U-Funktion wird mit „je mehr, desto mehr, dann weniger“ beschrieben und kann mit einem gekrümmten Pfeil kombiniert werden.

*U-Funktion:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Richtung, welche zunächst ansteigend negativ ist und nach einem Tiefpunkt wieder positiv. Die U-Funktion wird mit „je mehr, desto weniger, dann mehr“ beschrieben. Zur optionalen Kombination wird ein gekrümmter Pfeil verwendet, welcher im Gegensatz zur inversen U-Funktion eine gegensinnige Krümmung aufweist.

*Moderatorvariablen:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Abhängigkeit zwischen A und B, aber nur wenn gleichzeitig C vorhanden ist. Die Abhängigkeit zwischen A und B kann durch eine positive oder negative unidirektionale Abhängigkeit gelegt werden, während der Bezug zu C über die Kennzeichnung „nur wenn auch“ hergestellt werden kann.

*Suppressorvariablen:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Abhängigkeit zwischen A und B, aber nur wenn C nicht vorhanden ist. Die Abhängigkeit zwischen A und B kann durch eine positive oder negative unidirektionale Abhängigkeit gelegt werden, während der Bezug zu C über die Kennzeichnung „nur wenn nicht“ hergestellt werden kann.

*Wechselwirkungen:* Diese Ergänzungsrelation im Bereich der empirischen Beziehungen steht für eine Wechselwirkung von A auf C, welche je nach Ausprägungsgrad von B positiv oder negativ wirkt. Da diese Relation in ihrer piktographischen Veranschaulichung eine solch starke Verdichtung und Komplexität enthält, wird mit Scheele, Groeben & Christmann (1992) davon ausgegangen, dass „sie in zureichend kurz und einfach gehaltenen alltagssprachlichen Formulierungen nicht mehr abbildbar ist“ (S. 165). Diese Relation muss daher für eine vereinfachende Flexibilisierungsadaption entfallen.

*Gewichtungen:* Bei den Gewichtungen handelt es sich um keine eigentlichen Relationen. Die Gewichtungen und Intensitäten von Begriffen sollen mit der links-rechts- und oben-unten-Achse abgebildet werden. Links bzw. oben liegende Kärtchen haben das grössere Gewicht bzw. die grössere Intensität, rechts bzw. unten liegende Kärtchen haben das geringere Gewicht bzw. die geringere Intensität. Abbildung 4 zeigt eine schematische Darstellung von Gewichtungen und Intensitäten von Begriffen.

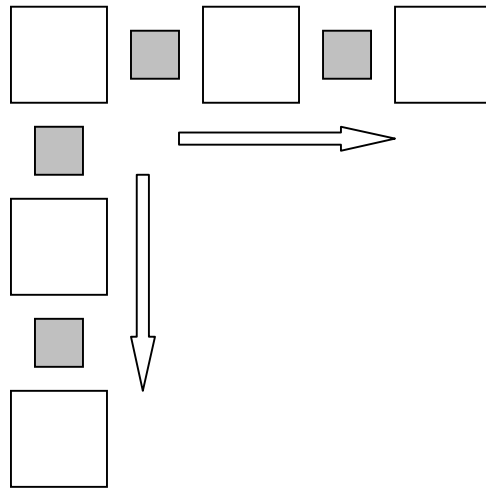


Abbildung 4: Darstellung von Gewichtungen und Intensitäten von Begriffen

Im Anhang dieser Arbeit findet sich ein entsprechender Leitfaden, welcher die Abbildungen der Kern- und Ergänzungsrelationen im Bereich des Definierens im weiteren Sinn und im Bereich der empirischen Beziehungen enthält.

#### 4.2.3. Bildung von Modalstrukturen

Die Bildung von Modalstrukturen ermöglicht eine über den Einzelfall hinausweisende, verallgemeinernde Konstruktion der subjektiven Theorien. Die interindividuellen Strukturen der subjektiven Theorien werden dabei zu Modalstrukturen zusammengefasst. Stössel und Scheele (1992, S. 360ff.) schlagen dazu ein qualitativ-systematisches Aggregierungsverfahren vor (vgl. 4.2. Explikation der Methoden). Das Verfahren lässt sich in vier Schritte gliedern:

- 1) Lösung des Synonymitätsproblems, d.h. qualitativ-intuitive Zusammenfassung von semantisch vergleichbaren Konzepten zu Kategorien.
- 2) Auflistung der Kategorien pro Forschungspartner und Bildung einer ersten Modalstruktur. Eine Modalstruktur setzt sich aus Kategorien zusammen, welche mehrfach vertreten, durch dieselben Relationen verbunden und vergleichbar gewichtet sind.

- 3) Optimierung der ersten Modalstruktur.
- 4) Konstruktion weiterer Modalstrukturen entsprechend dieser drei Schritte aus der Reststichprobe.

Stössel und Scheele (1992) schlagen an die qualitativ-intuitive Zusammenfassung von semantisch vergleichbaren Konzepten zu Kategorien anschliessend in einem zweiten Schritt die Bildung einer ersten Modalstruktur aus den gemeinsamen Kategorien einer ersten Untergruppe von Forschungspartnern vor. In diese Modalstruktur werden jene Kategorien aufgenommen, welche in der Untergruppe *„mehrfach vertreten, dabei durch dieselben Relationen verbunden und vergleichbar gewichtet sind (S. 364)“*. Diese drei Kriterien bilden die inhaltlichen und strukturellen Merkmale der subjektiven Theorien ab. In einem dritten Schritt erfolgt die Optimierung der ersten Modalstruktur, indem aus jenen Forschungspartnern, deren subjektive Theorie mehr als die Hälfte der Kategorien enthält, die endgültige Untergruppe der Forschungspartner für die modale (Teil-) Theorie gebildet wird. Zudem wird für die Kategorien umgekehrt ebenfalls ausgezählt, bei wie vielen Forschungspartnern der Untergruppe sie vertreten sind. Die Kategorien werden dann aufgenommen, wenn sie bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner der Untergruppe vertreten sind. Im vierten Schritt wird geprüft, ob sich aus der Rest-Stichprobe weitere Modalstrukturen abbilden lassen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde aufgrund der Besonderheiten des Datenmaterials von diesem Vorgehen etwas abgewichen. Es wurde davon ausgegangen, dass die bereits erfolgte Vorstrukturierung des Interviews und in Folge auch der subjektiven Theorien die Grundlage für eine geeignete modale (Teil-) Theorie bildet. Die Gliederung des Leitfadenterviews in die Bereiche Definition, Theorie und Beeinflussung erwies sich auch für die Gliederung der subjektiven Theorien als geeignete Strukturierungshilfe. Die Forschungspartner sahen sich also mit einer teilweise vorstrukturierten Theorie konfrontiert, mussten diese jedoch kritisch überdenken und gegebenenfalls anpassen. Es ist dabei kritisch zu bedenken, dass eine solche Vorstrukturierung die Übernahme von fremdgesetzten Bedingungen bedeutet. Dem ist jedoch die Vereinfachung der Zusammenfassung der subjektiven Theorien zu einer modalen (Teil-) Theorie entgegenzuhalten sowie die Möglichkeit der Einflussnahme auf diese Vorstrukturierung. In der Folge wird die Optimierung der Modalstruktur modifiziert und auf die Konstruktion weiterer



Modalstrukturen aus der Reststichprobe verzichtet. Gleichwohl bleibt die Beachtung der genannten Kriterien das wichtigste Ziel, da sie die inhaltlichen und strukturellen Merkmale der subjektiven Theorien abbilden. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Untersuchung die Häufigkeiten der Konzepte für die qualitativ-intuitiv zusammengefassten Kategorien ausgezählt, dann die Gewichtungen der Kategorien bestimmt und schliesslich die Relationen zwischen den Kategorien geprüft, um die Bildung der modalen Theorie anhand der drei Kriterien zu ermöglichen. Für die qualitativ-intuitive Zusammenfassung von semantisch vergleichbaren Konzepten zu Kategorien mussten mindestens zwei semantisch vergleichbare Konzepte von verschiedenen Forschungspartnern vorhanden sein, welche sich zu einer Kategorie zusammenfassen liessen. Innerhalb einer Kategorie konnten dann auch mehrere, semantisch vergleichbare Konzepte desselben Forschungspartners vertreten sein. Das Vorkommen der Konzepte in einer Kategorie wurde durch numerische Häufigkeiten festgelegt. Kamen bei einem Forschungspartner mehrere Konzepte in derselben Kategorie vor, so wurden die Konzepte indessen nur einmal gezählt. Die Häufigkeiten wurden in absolute Häufigkeiten und relative Häufigkeiten weiter ausdifferenziert. Die absolute Häufigkeit ( $F$ ) stellt die absolute Zahl der Ausprägungen in einer Kategorie dar. Die relative Häufigkeit beschreibt die prozentualen Anteile der Ausprägungen in einer Kategorie, während die Wahrscheinlichkeit ( $P$ ) durch die Berechnung von relativen Häufigkeiten bestimmt wird. Ein bestimmter Wert von  $P$  bezeichnet die Wahrscheinlichkeit, mit der das Konzept einer Kategorie in einer subjektiven Theorie vorkommt. Die Bildung einer modalen Struktur einer Kategorie und die Gliederung von Konzepten unter diese Kategorie bedingt die Berücksichtigung der Rangreihen der subjektiven Theorien. Als numerisches Mass bietet sich hierzu die Verrechnung der Gewichtungen zu einem Gewichtungsindex ( $GI$ ) an. Die Bildung des Gewichtungsindex hat sich bereits bei Untersuchungen im klinischen Kontext bewährt (Wagner, 1995, S. 88). Der Gewichtungsindex stellt den Mittelwert der Gewichtungen jedes Konzeptes dar, wobei sich die numerischen Werte entsprechend der jeweiligen Rangreihen bilden. Fehlende Werte werden als Null gezählt, da den nicht aufgenommenen Konzepten aus der Sicht der Forschungspartner auch keine Wichtigkeit zukommen dürfte. Schliesslich kann anhand der Häufigkeiten und des Gewichtungsindex die Anordnung der Unterkategorien unter eine Oberkategorie bestimmt werden. Weisen Kategorien identische Werte sowohl in den Häufigkeiten als auch im Gewichtungsindex aus, so wird jene Kategorie stärker gewichtet, deren Konzepte sich eindeutiger zu der Kategorie zusammenfassen lassen. Die sich

ergebende Anordnung der Unterkategorien schliesst mit der Bestimmung der Relationen, welche zwischen den Unterkategorien bestehen. In jenen Fällen, in denen zwischen den Relationen unterschieden werden muss, wird anhand der absoluten Häufigkeit entschieden. Kommen Relationen gleich häufig vor, so wird jener Relation der Vorzug gegeben, welche eine höhere Verallgemeinerung zulässt. Kommen beispielsweise „oder“ und „und“ gleich häufig vor, so wird die Relation „oder“ verwendet, da diese im Sinne von „entweder oder“, aber genauso als „oder auch“ verwendet werden kann. Falls zwischen zwei Kategorien keine Relationen gefunden werden können, wird eine Relation verwendet, welche eine hohe Verallgemeinerung zulässt und aufgrund der vorgefundenen Verhältnisse zutreffend erscheint.

Liegt die im qualitativ-systematischen Aggregierungsverfahren (Stössel & Scheele, 1992) entwickelte Modalstruktur vor, so werden über den Einzelfall hinausweisende, verallgemeinernde Konstruktionen der subjektiven Theorien ermöglicht. Stössel und Scheele (1992) machen dabei jedoch keine Angaben zu einer Überprüfung der Rekonstruktionsadäquatheit der Modalstruktur, wie dies bei den subjektiven Theorien stattfindet (Scheele, 1991, S. 276). Es stellt sich die Frage, ob nicht auch für die interindividuellen Strukturen der subjektiven Theorien gefordert werden kann, dass sie sich am dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriterium (Scheele, 1991, S. 278) orientieren sollten. Eine grundlegende Schwierigkeit besteht dabei sicherlich darin, dass sich nicht alle Forschungspartner in einer Gruppe äussern können oder mögen. Zumindest ist jedoch zu überlegen, inwiefern eine kommunikative Validierung (Lechler, 1982) wenigstens ansatzweise auch an der Modalstruktur versucht werden kann. Aus diesen Überlegungen heraus, ist in der vorliegenden Untersuchung die Modalstruktur zur Diskussion gestellt worden. Mit den Forschungspartnern wurde eine Gruppendiskussion durchgeführt, um zu erfahren, inwiefern die Modalstruktur auch aus der Sicht der direkt betroffenen Gruppe bestehen kann. Die erfolgte Gruppendiskussion darf dabei sicherlich nicht mit der elaborierten Auseinandersetzung im Rahmen der Rekonstruktion der subjektiven Theorien gleichgesetzt werden. Gleichwohl bot die Gruppendiskussion einen Rahmen und eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit der Modalstruktur, was auch von einigen Forschungspartnern genutzt wurde.

### 4.3. Methodenspezifische Gütekriterien

Im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) wird eine Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung angestrebt. Die kommunikative Validierung wird dabei durch die explanative Validierung ergänzt, welche die kommunikativ validierten Daten anhand von Aussenbeobachtungen explanativ validieren will. Die Gütebestimmung der Daten der vorliegenden Untersuchung muss entsprechend ihrer qualitativen Forschungsorientierung erfolgen. Inwiefern diese als qualitativ verhandelt werden kann, wird sich im Folgenden durch eine kritische Würdigung der explanativen Validierung erst weisen müssen. In Bezug auf die qualitative Forschung besteht Übereinstimmung darüber, dass qualitative Forschung bestimmten Gütekriterien entsprechen muss, welche aber nicht einfach den klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität entlehnt werden dürfen. Mayring (1999, S. 119ff.) macht dazu einen viel beachteten Vorschlag und schlägt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung vor: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation. Ackermann und Rosenbusch (2002) sehen diese Gütekriterien nicht nur als geeignet an, sondern gehen gar davon aus, dass „diese Postulate auch offenbar weitgehend geteilt werden“ (S. 47). Den Gütekriterien nach Mayring (1999, S. 119ff.) wird die vorliegende Untersuchung weitgehend zu entsprechen versuchen. Die Ausrichtung an einem Forschungsprogramm wie an jenem der Subjektiven Theorien (Groeben et al., 1988) gewährleistet, dass auf der Grundlage eines theoretisch und methodisch reflektierten Forschungsprogramms valide Forschungsdaten generiert werden können. Ein solches Vorgehen vermag einen stabilen Forschungsrahmen zu gewährleisten, wodurch die gewonnen Daten im wissenschaftlichen Diskurs eher bestehen können, als wenn „eine eigene Methode sozusagen neu erfunden und nur einmalig verwendet wird“ (Ackermann und Rosenbusch, 2002, S. 50). Bemerkenswert sind die Bemühungen zur Erreichung grösstmöglicher Datengüte innerhalb des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) selbst: Die Sicherstellung der kommunikativen und explanativen Validierung stellen dabei die zentralen Forderung dar (Birkhan, 1992, S. 231ff.).

*Kommunikative Validierung:* Die Festlegung einer adäquaten Sinnrekonstruktion geschieht anhand des Dialog-Konsenses zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt. Es findet

also eine Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz der subjektiven Theorie statt (Scheele, 1991, S. 276). Das verstehende Beschreiben orientiert sich am dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriterium (Scheele, 1991, S. 278). Die solcherart organisierte Validierung der Selbstauskünfte hat sich als kommunikative Validierung (Lechler, 1982) in der qualitativen Forschung etabliert. Die Notwendigkeit zur kommunikativen Validierung ergibt sich aus der Einsicht, dass eine theorienunabhängige Wirklichkeitskonzeption weder auf der Seite des Forschers noch auf der Seite des Forschungspartners existieren kann. Die qualitative Sozialforschung muss daher den Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen in den Mittelpunkt rücken. Als zentrale Forderung lässt sich ableiten, dass sich „die forschungsspezifische Kommunikationssituation möglichst weit an die kommunikativen Regeln des alltagsweltlichen Handelns“ annähern sollte (Lamnek, 1995, S. 24). Die Schwierigkeit einer kommunikativen Validierung besteht darin, dass Meinungen des Forschers übernommen werden können, auch wenn sie nicht der ursprünglichen Auffassung des Forschungspartners entsprechen (König, 2002, S. 61). Diese Gefahr darf jedoch als globaler Umstand respektive globale Schwierigkeit innerhalb des Unternehmens Forschung verstanden werden und greift als Kritik etwas kurz. Eine Interdependenz zwischen dem Forschungsgegenstand und der Forschungsmethodik kann zwar in ihrer Bedeutung nivelliert, aber nicht eliminiert werden. Eine Konstituierung des Gegenstandes durch den Forschungsprozess kann jedoch konstruktiv gesteuert werden, wie es mit der kommunikativen Validierung versucht wird. Umgekehrt darf auch nicht übersehen werden, dass ein adäquates Verstehen der Selbstauskünfte des Forschungspartners durch den Forscher sichergestellt werden muss. Schlee (1988b) ermahnt: „Es kann jedoch nicht erwartet werden, dass das Erkenntnis-Objekt ohne weiteres in der Lage ist, die Innen-Perspektive seines Handelns auf Anhieb präzise und umfassend zu beschreiben“ (S. 25). Um den Prozess der kommunikativen Validierung möglichst optimal zu gestalten, wird daher die Schaffung einer als ideal angesehenen Sprechsituation angestrebt (Scheele, 1988, S. 142ff.).

*Explanative Validierung:* Die Überprüfung der Realitätsadäquanz und der Handlungsleitung ist vordringliches Anliegen in der Phase der explanativen Validierung. Das falsifikationstheoretische Wahrheitskriterium prüft, ob die subjektive Theorie auch tatsächlich handlungsleitend ist und ob die postulierten Zusammenhänge bestehen können (Scheele, 1991, S. 322ff). Im Rahmen einer zweiphasigen, integrierten Forschungsstruktur ist die

explanative Validierung der kommunikativen Validierung zeitlich nach-, geltungstheoretisch jedoch übergeordnet (Groeben, 1986, S. 326). Die Bestimmung der Realitätsadäquanz subjektiver Theorien geschieht dabei vornehmlich über Prognosen und Retrognosen (Wahl, 1988, S. 190ff.). Die Forderung nach einer explanativen Validierung ist jedoch auch kritisch bewertet worden. Flick (1992, S. 18ff.) sieht dem Versuch, die explanative Validität sicherzustellen, eine als fragwürdig zu wertende Zirkularität unterlegt. Dadurch dass eine Methode dazu benutzt wird, um eine andere Methode und deren Ergebnisse zu validieren, ist folgerichtig zu fordern, dass jene zur Überprüfung eingesetzte Methode selbst valide sein muss. Schröder-Lenzen (1997) sieht als denkbare, wenngleich kritisch zu wertende Lösung dieses Problems den Einsatz von Validierungsschleifen, „deren Ende aber forschungstaktisch gesetzt werden muss und für dessen Rechtfertigung es dann allenfalls noch externe Kriterien geben kann“ (S. 111). Auch Kallebach (1996, S. 40ff.) begegnet der explanativen Validierung durch systematische Beobachtung skeptisch und verweist auf die Kritik von Terhart (1981): „Die Zweifel an der Tragfähigkeit des Dialogs führen im Rahmen der gewählten erfahrungswissenschaftlichen Objektivierungsvariante somit in letzter Konsequenz wieder auf die äussere Beobachtung und kausale Erklärung zurück“ (S. 778). Zudem stellt sich die Frage, ob die erhobene subjektive Theorie nicht bereits durch den Prozess der Erhebung Veränderungen erfahren hat. Terhart (1981) gibt zu bedenken, dass „eine festgestellte Deckung von Prognose und Handlung nicht mit Sicherheit die korrekte Rekonstruktion“ (S. 778) anzeigt. In diesem Sinne kann auch auf die subjektwissenschaftliche Position Markards (2000) verwiesen werden: „Wenn man unter denselben Prämissen einen anderen Handlungsvorsatz fasst, spricht das nicht gegen die Geltung des vorigen Zusammenhangs, sondern dafür, dass im zweiten eine andere Vorstellung subjektiver Vernünftigkeit vorliegt ... der Gedanke der Abweichung weicht selber ab vom Gedanken der Subjektivität“ (S. 11). Die von verschiedenen Seiten geäußerte Kritik repliziert Schwierigkeiten, welche sich aus einer Vermischung von zwei grundlegend unterschiedlichen Forschungsansätzen, wie jenen der qualitativen und der quantitativen Ausrichtung, ergeben. Schliesslich wird im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) eine Verbindung zwischen den beiden Forschungsansätzen zu machen versucht. Auf diesem Hintergrund ist Birkhans (1992, S. 286) Stellungnahme zu verstehen: „Solange sich das FST nicht völlig von der ... *immer noch geltenden Wissenschaftsauffassung* [Hervorhebung v. Verf.] trennen will, nämlich beobachtbares Verhalten ... durch psychologische Konstrukte zu erklären, muss

gerade diese Verkoppelung von Theorie und Empirie in praktisch durchführbare Verfahren gegossen werden – der Rest ist uneingelöster Anspruch“ (S. 286). Es kann an dieser Stelle jedoch durchaus auch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern sich diese Wissenschaftsauffassung für die Sozialwissenschaften auch sinnvoll erweist und wie weit eine solche Haltung nicht einfach die *herrschende* Wissenschaftsauffassung stützt und unterhält.

Schrüder-Lenzen (1997) fordert im Gegensatz zu Groeben et al. (1988) eine Selbstbescheidung und als Konsequenz die Rückbesinnung auf die Funktionsbestimmung von Methode im Kontext qualitativer Forschung: „Qualitative Forschung ist aus der erkenntnistheoretischen Einsicht in die Unmöglichkeit des Nachvollzugs subjektiv gemeinten Sinns, in der Selbstbescheidung auf die Annäherung an das „eigentlich Gemeinte“, konstruktiv“ (S. 111). Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Einnahme einer Aussenperspektive während einer als objektiv postulierten Handlungsvalidierung das Ziel einer konsequenten Orientierung am Subjekt zu verfehlen droht. Schliesslich rückt der Standpunkt des Subjektes gemäss Markard (2000, S. 8) vielmehr den Begründungsdiskurs anstelle des Bedingtheitsdiskurses in das Blickfeld. Eine wie auch immer geartete Handlungsvalidierung für die vorliegende Untersuchung müsste m. E. auf die Frage Antwort geben können, inwiefern Lernschwierigkeiten als individuelle und soziale Konstruktionen überhaupt beobachtbar sein können – ohne eine Verwechslung von Lern- und Leistungsschwierigkeiten vorzunehmen. Pragmatisch kann abschliessend sicherlich davon ausgegangen werden, dass ein Verzicht auf die explanative Validierung die subjektiven Theorien in ihrer Bedeutung nicht desavouiert, sondern dass die kommunikativ validierte Rekonstruktion subjektiver Theorien gemäss Groeben (1992, S. 74) auf jeden Fall dasjenige leistet, was mit qualitativen Verfahrensweisen erreicht werden kann. Im Hinblick auf die Fragestellung erscheint daher ein qualitatives Vorgehen legitim, da das primäre Interesse schliesslich nicht der potentiellen Handlungsrelevanz der subjektiven Theorien zukommt, sondern vielmehr deren Exploration im Vordergrund steht.

#### **4.4. Rahmenbedingungen der Erhebung**

Die Untersuchung wurde mit Schülerinnen und Schülern (n=25) zweier Schulklassen der Freien Evangelischen Schule Zürich durchgeführt. Die Freie Evangelische Schule Zürich (FESZ) ist eine nicht-gewinnorientierte und staatlich bewilligte Privatschule mit ungefähr 300 Schülerinnen und Schülern. Für die Untersuchung schien ein Angebot der Schule, das so genannte Reflexions- und Entscheidungsjahr, aufgrund dessen Schwerpunktsetzung besonders geeignet, da es als zehntes Schuljahr für Lernende angeboten wird, welche ihre schulische Situation, ihr persönliches Lernen und ihre Ziele für Schule oder Beruf nochmals intensiv reflektieren sowie eine Entscheidung für eine erfolgreiche, persönliche Zukunft treffen wollen. Neben der Reflexion des eigenen Lernens soll ein positives Selbstbild in einer anregenden Lernumgebung gefestigt, sowie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen vertieft und erweitert werden. Da die Unterrichtsinhalte im ersten Semester grundsätzlich auf die Lernziele und Stundentafel der ersten Klasse der Diplommittelschule der Freien Evangelischen Schule ausgerichtet sind, wurden mit den Forschungspartnern 3, 5, 7, 8, 10, 14, 15, 19 und 21 die Schülerinnen und Schüler dieser Schulklasse ebenfalls in die Untersuchung einbezogen (n=9). Die Schülerinnen und Schüler des Reflexions- und Entscheidungsjahrs stellten jedoch mit Forschungspartner 1, 2, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24 und 25 den numerisch grösseren Teil von an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schülern (n=16). An der Untersuchung waren mit 16 Schülerinnen (Forschungspartner 1 bis 16) und 9 Schülern (Forschungspartner 17 bis 25) insgesamt 25 Schülerinnen und Schüler beteiligt. Das Alter der Schülerinnen und Schüler lag zwischen 15;10 und 18;9 Jahren bei einem Altersmittel von 16;11. Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig. Die Untersuchung fand zu Beginn des zweiten Semesters des Schuljahres 2004/2005 statt. Beide Schulklassen betreffen das zehnte Schuljahr, welches als Übergang von der regulären Schulzeit hin zu einer höheren Schulbildung oder einer entsprechenden Berufsbildung betrachtet werden kann. Es wurde angenommen, dass sich diese Schülerinnen und Schüler in besonderem Masse als Forschungspartner eignen, da sie aufgrund ihrer bisherigen Schulkarriere über vielfältige Erfahrungen mit dem schulischen Lernen und dessen Erschwernissen verfügen dürften. Der reflektierte Bezug zum schulischen Lernen kann im jugendlichen Alter vorausgesetzt und durch die zeitliche Nähe zur regulären Schulzeit sichergestellt werden.

Es wurde davon ausgegangen, dass solche Schülerinnen und Schüler einerseits auf einen reichhaltigen Erfahrungsschatz im direkten oder indirekten Kontakt mit Lernschwierigkeiten zurückgreifen können, andererseits aber ein enger Bezug zum schulischen Lernen noch angenommen werden kann. Der Rückgriff auf Studierende oder Berufsschülerinnen und Berufsschüler schien nicht geeignet, da hier ein enger Bezug zum schulischen Lernen infolge der veränderten Erfordernisse einer höheren Schul- oder Berufsbildung nicht mehr eindeutig festgelegt werden kann. Ebenso erschien die Anfrage von jüngeren Schülerinnen und Schülern nicht ratsam, da die Untersuchungsanlage bereits sehr viel an Reflexionsfähigkeit einfordert. Es wurde mit Artelt (2000) davon ausgegangen, dass sich die Fähigkeiten zur Reflexion des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern mit 13-16 Jahren entwickeln. Ausserdem kann die Vertrautheit mit Lernschwierigkeiten am ehesten im jugendlichen Alter vorausgesetzt werden, wenn dieser Lebensabschnitt mit Steinhausen (2002) als „eine Blütezeit schulischer Leistungskrisen und Lernstörungen“ (S. 124) rezipiert wird. Es mag auf den ersten Blick verwundern, dass an der Untersuchung keine Schülerinnen und Schüler aus einer Schulklasse für Lernschwierige oder ähnlich orientierte Schulklassen ausgewählt worden sind. Die an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler sind demgemäss auch nicht als lernschwierig diagnostiziert worden. Eine entsprechend angelegte Untersuchung von als lernschwierig diagnostizierten Schülerinnen und Schülern hätte m. E. den gravierenden Nachteil, dass Dritte bereits in das Selbstverständnis der Lernwelt der Betroffenen eingegriffen und diese konstituiert hätten. Es besteht dann der Verdacht, dass solche Schülerinnen und Schüler sozial vermittelte Zuschreibungen übernehmen und eigene Vorstellungen sich durch Orientierung oder Abgrenzung innerhalb dieser Zuschreibungen entwickelt haben. Es ist anzunehmen, dass solch fremdvermittelte Zuschreibungen eher den bereits etablierten Erklärungsmodellen entsprechen werden, als dass sie ein alternatives und subjektorientiertes Verstehen ermöglichen würden. Tatsächlich zeigten sich die Schülerinnen und Schüler beider Schulklassen mit Lernschwierigkeiten vertraut, wobei beiden Gruppen mit der Rekonstruktion ihrer subjektiven Theorien über Lernschwierigkeiten beachtliche Leistungen gelungen sind. Ebenso konnten auch keine gravierenden Unterschiede zwischen Schülerinnen (Forschungspartner 1-16) und Schülern (Forschungspartner 17-25) festgestellt werden. Es konnte daher vielmehr davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler generell die Fähigkeit besitzen, eine subjektiv valide Vorstellung von Lernschwierigkeiten entwickeln zu können.



Im Rahmen eines Referates wurde den beiden Schulklassen die Untersuchung sowie deren methodisch-theoretischer Hintergrund kurz dargelegt. Den potentiellen Forschungspartnern wurde zum Schluss des Referates eine Einverständniserklärung mit den wichtigsten Erläuterungen betreffend der Teilnahme an der Untersuchung abgegeben (vgl. Einverständniserklärung im Anhang). Die Unterzeichnung dieses Dokumentes band beide Seiten in bestimmte Rechte und Pflichten ein. Das Gegenüber erhielt damit eine explizite Kontrollmöglichkeit zur Entscheidung über die Teilnahme am Forschungsprozess. Es wurde davon ausgegangen, dass ein solches schriftliches Einverständnis den anderen in seiner Autonomie bestärkt und für die Untersuchung motiviert. Parallel dazu sind den Eltern als den Erziehungsberechtigten ebenfalls Einverständniserklärungen zugeschiedt worden (vgl. Einverständniserklärung im Anhang). Erst nach Vorliegen der beidseitig unterzeichneten Einverständniserklärungen wurden die Schülerinnen und Schüler als Forschungspartner in die Untersuchung definitiv aufgenommen. Die Untersuchung selbst gliederte sich in je eine Interview- und Strukturlegesitzung. Der Zeitaufwand für eine Interviewsitzung betrug im Durchschnitt vierzig Minuten und jener für eine Strukturlegesitzung achtzig Minuten. Der zeitliche Abstand zwischen der Interview- und der Strukturlegesitzung betrug eine Woche. Die Interviews wurden auf Tonträger aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die transkribierten Interviews bildeten die Grundlage für die Erstellung der zentralen Begriffe und Konzepte der subjektiven Theorien. In der Strukturlegesitzung konnte die Auswahl der zentralen Begriffe und Konzepte direkt am vorliegenden Transkript begründet werden. Die subjektiven Theorien wurden in der Strukturlegesitzung als gemeinsamer Legeversuch direkt als Dialog-Konsens-Rekonstruktion erstellt. Nach Abschluss der Interview- und Strukturlegesitzungen wurden Modalstrukturen der subjektiven Theorien gebildet und Eigenheiten herausgearbeitet. Abschliessend wurde die Modalstruktur den Forschungspartnern präsentiert und zur Diskussion gestellt. Die Diskussion mit den beiden Schulklassen wurde protokolliert (vgl. Protokoll der Gruppendiskussion im Anhang).

## **V. Ergebnisse**

Auf der idiographischen Ebene liegen nach Abschluss der Interview- und Strukturlegesitzung 25 je unterschiedliche, subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten vor. Diese rekonstruierten subjektiven Theorien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler differenzierte Theorien über Lernschwierigkeiten zu entwickeln vermögen. Es wurde erwartet, dass die Rekonstruktion der subjektiven Theorie dem Individuum zur selbstständigen Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten für seine je eigenen Lernschwierigkeiten verhilft. Ein solcher Entwicklungsprozess wurde zum Schluss der Struktursitzung mittels der Anwendung der subjektiven Theorie auf ein eigenes Beispiel bewusst angeregt. Für jeden Forschungspartner sind eine Zusammenfassung des transkribierten Interviews (vgl. Zusammenfassungen der Interviews im Anhang) sowie die subjektive Theorie und die Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung (vgl. subjektive Theorien der Forschungspartner im Anhang) dargelegt worden. Die Zusammenfassungen der transkribierten Interviews sollen zu einer grösseren Eindeutigkeit im Verstehen der subjektiven Theorie führen. Ausserdem gewährleiten sie durch ihre Standardisierung deren Vergleichbarkeit untereinander. Die Zusammenfassungen der transkribierten Interviews entsprechen in ihrer Gliederung den Leitfadenterviews mit den Bereichen Definition, Theorie und Beeinflussung. In den Strukturlegesitzungen hat sich gezeigt, dass der Bereich Definition in die zwei Bereiche Definition und Hinweis aufgeteilt werden kann. Der Bereich Theorie wurde durch den Bereich Probleme ersetzt. Im Bereich Probleme wurde der die Familie betreffende Fragebereich von einigen Forschungspartnern auf das weitere Umfeld ausgedehnt. Insbesondere die Kategorie „Freunde“ fand Eingang in die Mehrheit der subjektiven Theorien. Aus diesem Grund wurde die Kategorie „Freunde“ überall da, wo sie nicht im Interview thematisiert worden ist, in der Strukturlegesitzung erfragt. In den Strukturlegesitzungen konnten neben der Strukturlegung selbst, auch inhaltliche Ergänzungen und Differenzierungen gemacht werden.

Auf der nomothetischen Ebene wurden die subjektiven Theorien zu Modalstrukturen zusammengefasst. Die Bildung von Kategorien auf der Grundlage der subjektiven Theorien erlaubt Aussagen zur relativen und absoluten Häufigkeit der Kategorien innerhalb einer Modalstruktur. Der Gültigkeitsbereich einer Modalstruktur wird damit quantifizierbar. Die Gewichtung der Kategorien durch Rangreihen erlaubt zudem spezifische Aussagen in Bezug auf ein Konzept. Der Gewichtungsindex innerhalb einer Modalstruktur stellt einen

quantifizierbaren Wert dar. Die implizierte Eindeutigkeit und Allgemeingültigkeit einer solchen Modalstruktur darf indessen nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie für die subjektive Realität lediglich begrenzte Bedeutsamkeit aufzuweisen vermag. Anstelle eines eindeutigen Überganges von der Idiographik zur Nomothetik sollte daher, etwas zurückhaltender formuliert, zumindest davon ausgegangen werden, dass die Modalstrukturen das Typische in den subjektiven Theorien aufzuzeigen vermögen.

Im Folgenden sind die Bereiche Definition, Hinweis, Probleme und Beeinflussung getrennt voneinander dargelegt. In einem ersten Schritt wurde für jeden Bereich Kategorien auf der Grundlage der entsprechenden Konzepte gebildet. Anschliessend wurde geprüft, mit welchen absoluten (F) und relativen Häufigkeiten (P) die Kategorien in der Gesamtgruppe vertreten sind. Die Bestimmung der Gewichtungen der Kategorien und Relationen anhand des Gewichtungsindex (GI) sowie die Herleitung geeigneter Relationen ermöglichte eine weitere Differenzierung. In einem zweiten Schritt wurde geprüft, mit welchen absoluten (F) und relativen Häufigkeiten (P) die entsprechenden Kategorien sowie deren Kombinationen in der Untergruppe vertreten sind. Die Bestimmung der Gewichtungen der Kategorien und Relationen anhand des Gewichtungsindex (GI) sowie die Herleitung geeigneter Relationen wurden auch für die Untergruppe durchgeführt und mit der Gesamtgruppe in Beziehung gesetzt. Schliesslich wurde für die Bereiche Definition, Hinweis, Probleme und Beeinflussung je eine modale Teiltheorie mit der entsprechenden modalen Teilstruktur gebildet. Diese modalen Teiltheorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die inhaltlichen und strukturellen Merkmale der subjektiven Theorien abbilden. Die Bildung der modalen Teilstrukturen der Bereiche Definition, Hinweis, Probleme und Beeinflussung erlaubte deren Integration zur Modalstruktur. In einem letzten Schritt wurde die protokollierte Diskussion über die Modalstruktur mit den Forschungspartnern genauer betrachtet. Die Wortmeldungen wurden daraufhin geprüft, inwieweit sie dazu beitragen können, den Gültigkeitsbereich der Modalstruktur zu erweitern oder einzuschränken.

### **5. 1. Definitiorische Festlegung von Lernschwierigkeiten**

Die Forschungspartner definieren in ihren subjektiven Theorien Lernschwierigkeiten jeweils wie folgt:

*Forschungspartner 1:* Nicht lernen können, weil man sich nicht konzentrieren kann, etwas nicht versteht oder nicht weiss, was man machen soll.

*Forschungspartner 2:* Sich beim Lernen nicht konzentrieren können oder keine Lust zum Lernen haben.

*Forschungspartner 3:* Der Stoff geht nicht in den Kopf.

*Forschungspartner 4:* Schwierigkeiten mit dem Lernen, welche sich in der Schule zeigen.

*Forschungspartner 5:* Nicht wissen, wie etwas aufgenommen werden kann, oder alles vergessen.

*Forschungspartner 6:* Im Vergleich mit anderen sehr lange brauchen, um etwas zu verstehen.

*Forschungspartner 7:* Nicht wissen, wie gelernt werden soll, oder trotz Lernen keinen Erfolg in der Prüfung haben.

*Forschungspartner 8:* Das Lernen nicht gut einteilen oder nicht wissen, wie mit dem Lernen angefangen werden soll.

*Forschungspartner 9:* Das Lernen falsch einteilen oder falsch daran herangehen.

*Forschungspartner 10:* Nicht wissen, wie ans Lernen herangegangen werden soll, oder bestimmte Umstände behindern das Lernen.

*Forschungspartner 11:* Nicht wissen, wie gelernt werden soll, es werden falsche Techniken angewandt oder man gibt sich keine Mühe.

*Forschungspartner 12:* Ohne Erfolg lernen, Probleme mit der Konzentration haben oder eine falsche Lerntechnik anwenden.

*Forschungspartner 13:* Sich nicht konzentrieren können oder nicht richtig lernen, da man in der Schule nicht aufgepasst hat.

*Forschungspartner 14:* Nicht richtig lernen können, da man sich auf Unwichtiges fixiert, das Prinzip hinter dem Stoff nicht versteht oder sich mit etwas anderem beschäftigt anstatt zu lernen.

*Forschungspartner 15:* Keine Lust zum Lernen haben und nicht lernen, obwohl man lernen müsste.

*Forschungspartner 16:* Sich nicht für ein Thema interessieren, am Lernen keinen Spass haben oder vom Umfeld unter Druck gesetzt werden.

*Forschungspartner 17:* Infolge Überbelastung kommt es zu einem Blackout im Gehirn mit einer totalen Leere im Kopf und einem unguten Gefühl.

*Forschungspartner 18:* Keine Lust zum Lernen haben und sich ablenken lassen.

*Forschungspartner 19:* Nicht wissen, wie gelernt werden soll, da die richtige Lerntechnik noch nicht gefunden wurde.

*Forschungspartner 20:* Mit keinem oder nur geringem Nutzen lernen oder aus dem Lernen nicht das Maximum herausholen können.

*Forschungspartner 21:* Nicht lernen können, weil der Stoff nicht aufgenommen werden kann.

*Forschungspartner 22:* Eine äussere oder innere Unruhe verhindert das Lernen.

*Forschungspartner 23:* Sich etwas nicht merken können oder Schwierigkeiten haben, mit dem Lernen zu beginnen.

*Forschungspartner 24:* Das Lernen hinausschieben oder unkonzentriert lernen.

*Forschungspartner 25:* Nicht lernen können oder beim Lernen abgelenkt sein.

Auf der Grundlage der Definitionen der Forschungspartner lassen sich Kategorien bilden, wodurch in einem weiteren Schritt Aussagen zu den entsprechenden absoluten und relativen Häufigkeiten gemacht werden können.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Vorgehen	1				5		7	8	9	10	11	12	13	14					19				23			12	.48
Konzentration	1	2										12	13											24		5	.20
Motivation		2									11				15	16		18								5	.20
Merkfähigkeit			3		5																21		23			4	.16
Emotionen																16	17					22				3	.12
Lernergebnisse							7					12								20						3	.12
Ablenken																		18						25		2	.08
Hinausschieben														14										24		2	.08
Verständnis	1					6																				2	.08

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Bereich Definition

Die Kategorie „Vorgehen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nicht wissen, was man machen soll (1), nicht wissen, wie etwas aufgenommen werden kann (5), nicht wissen, wie gelernt werden soll (7), Das Lernen nicht gut einteilen und nicht wissen, wie mit dem Lernen angefangen werden soll (8), das Lernen falsch einteilen und falsch daran herangehen (9), nicht wissen, wie ans Lernen herangegangen werden soll (10), nicht wissen, wie gelernt werden soll und es werden falsche Techniken angewandt (11), falsche Lerntechnik anwenden (12), nicht richtig lernen (13), sich auf Unwichtiges fixieren und das

Prinzip hinter dem Stoff nicht verstehen (14), nicht wissen, wie gelernt werden soll und die richtige Lerntechnik wurde noch nicht gefunden (19) sowie Schwierigkeiten haben, mit dem Lernen zu beginnen (23). Die Kategorie „Konzentration“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich nicht konzentrieren können (1), sich beim Lernen nicht konzentrieren können (2), Probleme mit der Konzentration haben (12), sich nicht konzentrieren können (13) sowie unkonzentriert lernen (24). Die Kategorie „Motivation“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Lust zum Lernen haben (2 & 15), man gibt sich keine Mühe (11), nicht lernen, obwohl man lernen müsste (15), sich nicht für ein Thema interessieren (16) sowie keine Lust zum Lernen haben (18). Die Kategorie „Merkfähigkeit“ setzt sich aus folgenden Konzepten zusammen: Der Stoff geht nicht in den Kopf (3), nicht wissen, wie etwas aufgenommen werden kann, und alles vergessen (5), den Stoff nicht aufnehmen können (21) sowie sich etwas nicht merken können (23). Die Kategorie „Emotionen“ setzt sich aus folgenden Konzepten zusammen: Am Lernen keinen Spass haben und vom Umfeld unter Druck gesetzt werden (16), ein ungutes Gefühl (17) sowie eine äussere oder innere Unruhe verhindert das Lernen (22). Die Kategorie „Lernergebnisse“ setzt sich aus folgenden Konzepten zusammen: Trotz Lernen keinen Erfolg in der Prüfung haben (7), ohne Erfolg lernen (12) sowie lernen mit keinem oder nur geringem Nutzen und aus dem Lernen kann nicht das Maximum herausgeholt werden (20). Die Kategorie „ablenken“ setzt sich aus folgenden Konzepten zusammen: Sich ablenken lassen (18) sowie beim Lernen abgelenkt sein (25). Die Kategorie „hinausschieben“ setzt sich aus folgenden Konzepten zusammen: Sich mit etwas anderem beschäftigen anstatt zu lernen (14) sowie das Lernen hinausschieben (24). Die Kategorie „Verständnis“ setzt sich aus folgenden Konzepten zusammen: Etwas nicht verstehen (1) sowie sehr lange brauchen, um etwas zu verstehen (6).

Bei Forschungspartner 1, 14, 21 und 25 findet sich die Nennung „nicht lernen können“. Die Bildung einer entsprechenden Kategorie scheint nicht angebracht, da die Nennungen von Forschungspartner 1, 14 und 21 „nicht lernen können“ nicht im Sinne einer generelle Lernunfähigkeit zusammengefasst werden können, sondern damit weitere Spezifizierungen einhergehen. Einzig Forschungspartner 25 unterscheidet „nicht lernen können“ von „beim Lernen abgelenkt werden“, so dass hier lediglich die Frage verhandelt werden könnte, ob es sich dabei um eine generelle Lernunfähigkeit handelt. Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht

berücksichtigt: Lernschwierigkeiten zeigen sich in der Schule (4), im Vergleich mit anderen sehr lange brauchen (6), bestimmte Umstände behindern das Lernen (10), in der Schule nicht aufpassen (13), Überbelastung (17), Blackout im Gehirn (17) sowie totale Leere im Kopf (17).

Im Bereich Definition kann nun der folgende Definitionsversuch unternommen werden, welcher für die Mehrheit der Forschungspartner Bestand hat: Lernschwierigkeiten „das ist / das heisst“ nicht wissen, wie beim Lernen vorgegangen werden soll.

## 5.2. Eigen- und Fremderfassung von Lernschwierigkeiten

Die Forschungspartner gehen darin überein, dass sich Lernschwierigkeiten sowohl durch die eigene Person als auch durch andere Personen erkennen lassen.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Andere Personen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Eigene Person	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der Kategorien andere Personen und eigene Person im Bereich Hinweis

Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes andere Personen (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „andere Personen“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes eigene Person (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „eigene Person“.



Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Eigene Person	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Andere Personen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabelle 3: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien eigene Person und andere Personen im Bereich Hinweis

Aus dem GI kann eindeutig geschlossen werden, dass alle Forschungspartner darin übereinstimmen, dass die eigene Person die individuellen Lernschwierigkeiten besser als die anderen Personen feststellen kann. Einige Forschungspartner gehen zudem davon aus, dass sich die Kategorie „andere Personen“ weiter differenzieren lässt:

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Familie		2		4			7			10		12		14		16				20		22		24		<b>10</b>	<b>.40</b>
Lehrer		2		4			7			10		12		14		16						22		24		<b>9</b>	<b>.36</b>
Mitschüler		2		4										14		16				20		22		24		<b>7</b>	<b>.28</b>

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der spezifizierenden Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis

Die Kategorie „Familie“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Eltern (4, 7, 14, 20, 22 & 24) sowie Familie (2, 10, 12 & 16). Die Kategorie „Lehrer“ deckt sich mit dem Konzept Lehrer (2, 4, 7, 10, 12, 14, 16, 22 & 24). Die Kategorie „Mitschüler“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Mitschüler (2, 4, 16, 20, 22 & 24) sowie Schüler (14).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Lehrer		2		3			3			2		2		3		3						3		1		<b>0.88</b>
Familie		1		1			2			3		3		1		2				2		2		3		<b>0.80</b>
Mitschüler		3		2										2		1				3		1		2		<b>0.56</b>

Tabelle 5: Rangreihe der Gewichtungen der spezifizierenden Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis

Die beiden Kategorien „Familie“ und „Lehrer“ lassen aufgrund der Werte des P und GI keine eindeutige Bildung einer Rangreihe zu. Die Kategorie „Familie“ kommt mit P .40 gegenüber der Kategorie „Lehrer“ mit P .36 zwar häufiger vor, die Kategorie „Lehrer“ wird mit GI 0.88 dabei gegenüber der Kategorie „Familie“ mit GI 0.80 jedoch stärker gewichtet.

Die Kategorien „Lehrer“ und „Familie“ respektive „Familie“ und „Lehrer“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 2, 4, 7, 10, 12, 14, 16, 22 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Lehrer“ und „Mitschüler“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 2, 4, 14, 16, 22 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Familie“ und „Mitschüler“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 2, 4, 14, 16, 20, 22 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Die Oberkategorie andere Personen kann nun wie folgt spezifiziert werden: Lehrer oder Familie oder Mitschüler respektive Familie oder Lehrer oder Mitschüler.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Noten	1		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		18	19	20	21	22	23	24	25	23	.92
Verhalten	1	2				6	7			10				14			17				21	22	23			10	.40
Gefühle		2			5				9					14			17			20		22				7	.28
Konzentration	1			4								12									21		23			5	.20
Motivation		2		4											15							22	23			5	.20
Hilfe benötigen				4										13	15											3	.12
Merkfähigkeit																								24	25	2	.08

Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Hinweis

Die Kategorie „Noten“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Kein Erfolg (1), schlechte Prüfungen (1 & 9), schlechte Noten (3, 7, 13, 14, 15 & 20), in der Prüfung versagen (3), trotz Lernen kein Erfolg (4, 5, 10, 11, 16, 19, 21 & 23), Noten (4, 6, 8, 21, 22, 24 & 25), Prüfungen (11, 18 & 20), trotz Lernen keine besseren Noten (12) sowie Tests (16). Die Kategorie „Verhalten“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Hinauszögern (1), ablenken (1), langsam (1), hinausschieben (2), langsamer als andere (6), zu spät mit dem Lernen anfangen (7), nicht anfangen können (7), Hausaufgaben nicht machen (7), lange lernen (10), nicht gut einteilen können (14), unruhig (17), nervös (21), nicht ins Thema reinkommen (22) sowie sich ablenken (23). Die Kategorie „Gefühle“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Freude (2 & 9), Stress (5), kein Spass (5), Belastung (14), Leiden (14), bedrückendes Gefühl (17), Gefühl (20) sowie zu viel Druck (22). Die Kategorie „Konzentration“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Unkonzentriert (1, 21 & 23) sowie Konzentration (4 & 12). Die Kategorie „Motivation“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Lust (2 & 15), Motivation (4), demotiviert (22) sowie nicht durchhalten können (23). Die Kategorie „Hilfe benötigen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Hilfe benötigen (4), andere fragen müssen (13), nicht weiterkommen (13) sowie nicht mehr nachkommen (15). Die Kategorie „Merkfähigkeit“ setzt sich aus dem folgenden Konzept zusammen: sich nichts merken können (24 & 25).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Lehrer weisen daraufhin (14) sowie inneres Durcheinander und negative Gedanken (17).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Noten	7		7	7	6	6	7	7	6	7	7	7	7	5	5	7		7	7	6	7	7	4	7	7	<b>6.00</b>
Verhalten	5	5				7	6			6				7			6				5	4	6			<b>2.28</b>
Gefühle		7			7				7					6			7			7		6				<b>1.88</b>
Konzentration	6			5								6									6		7			<b>1.20</b>
Motivation		6		6											7							5	5			<b>1.16</b>
Hilfe benötigen				4									6		6											<b>0.64</b>
Merkfähigkeit																								6	6	<b>0.48</b>

Tabelle 7: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Hinweis

Die Kategorien „Noten“ und „Verhalten“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 6, 14, 21 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 7 und 10 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Verhalten“ und „Gefühle“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 2, 14 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 17 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Gefühle“ und „Konzentration“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Konzentration“ und „Motivation“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 4 und 23 lässt sich diese Relation herleiten, während die Relation „und“ bei keinem Forschungspartner hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Motivation“ und „Hilfe benötigen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich weder mit Forschungspartner 4 und der Relation „oder“ noch mit Forschungspartner 15 und der Relation „und“ eine Mehrheit bilden lässt. Wiederum lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der

Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Hilfe benötigen“ und „Merkfähigkeit“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Auch hier lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie eigene Person kann nun die folgende, definitive Anordnung angenommen werden: Noten oder Verhalten oder Gefühle oder Konzentration oder Motivation oder Hilfe benötigen oder Merkfähigkeit.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Noten	1	2		4	5	6	7		9	10	11	12	13		15	16		18	19		21	22	23	24	25	20	.80
Verhalten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		12	13	14	15	16	17	18		20	21			24		20	.80
Gespräch																16	17			20						3	.12
Motivation			3												15							22				3	.12
Verständnis		2		4												16										3	.12
Negative Gefühle								8								16										2	.08

Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis

Die Kategorie „Noten“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Prüfungen (1, 5, 9 & 25), Lehrer und Prüfungen (2, 7 & 18), Lehrer und Noten (4, 12, 22 & 24), Eltern und Noten (4, 22 & 24), Noten (5, 6, 13 & 21), Eltern und Prüfungen (7), Familie und schlechte Noten (10), Lehrer und schlechte Noten trotz Lernen (10), trotz Lernen kein Erfolg (11), schlechte Noten (15), schlechtes Zeugnis (15), Familie und Noten (16), Lehrer und Tests (16), Familie und Tests (16), unbefriedigende Lernergebnisse (19), Lehrer und Kontrolle (22), Mitschüler und Noten (22 & 24) sowie trotz Lernen kein Erfolg (23). Die Kategorie „Verhalten“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Beobachtung des Lernens (1), Mitschüler und gemeinsam lernen (2 & 20), Familie und lernen (2), nicht aufpassen (3), nichts für die Schule tun (3), Mitschüler und Verhalten (4), Lehrer und Aufmerksamkeit (4),

nervös (5 & 21), langsamer als andere (6), Eltern und Hilfe bei Hausaufgaben (7 & 20), Lehrer und Unterricht (7), Stress (8), Unordnung (9), Familie und viel fernsehen (10), Familie und wenig lernen (12), Familie und Unordnung (12), Lehrer und Unordnung (12), beim gemeinsamen Lernen unkonzentriert (13), Schüler und Gruppenarbeiten (14), Eltern und Hausarbeiten unsorgfältig erledigen (14), Lehrer und nicht gut lernen können (14), nichts für die Schule tun (15), keine Beteiligung am Unterricht (15), Mitschüler und Reaktionen auf Tests (16), Mitschüler und sich zurückziehen (16), unkonzentriert (17 & 21), umherblicken (17), hastig schreiben (17), bei Prüfungen nervös sein (18) sowie Eltern und unerledigte Hausaufgaben (24). Die Kategorie „Gespräch“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Mitschüler und Gespräch (16), ansprechen (17) sowie Eltern und bei schlechten Noten nachfragen (20). Die Kategorie „Motivation“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Lust (3), demotiviert (15) sowie Mitschüler und demotiviert (22). Die Kategorie „Verständnis“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Lehrer und etwas nicht verstehen (2), Lehrer und Verständnis (4) sowie Lehrer und etwas nicht wissen (16). Die Kategorie „negative Gefühle“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Unglücklich über die Noten (8), Familie und deprimiert (16) sowie Mitschüler und schlecht drauf (16).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Noten	6	5		6	6	6	6		5	6	6	5	6		5	6		5	6		6	6	6	6	6	<b>4.60</b>
Verhalten	5	6	6	5	5	5	5	5	6	5		6	5	6	6	2	5	6		6	5			5		<b>4.20</b>
Gespräch																3	6			5						<b>0.56</b>
Motivation			5												4							5				<b>0.56</b>
Verständnis		4		4												5										<b>0.52</b>
Negative Gefühle								6								4										<b>0.40</b>

Tabelle 9: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis

Die Kategorien „Motivation“ und „Gespräch“ weisen mit P .12 und GI 0.56 identische Werte sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der Gewichtung auf. Die Kategorie „Motivation“ fasst die Konzepte keine Lust zu lernen (3), demotiviert (15), demotiviert (22)

zusammen. Die genannten Konzepte verweisen eindeutig auf die Kategorie „Motivation“. Der Forschungspartner 22 schränkt die Erkennung des motivationalen Zustandes dagegen auf die Mitschüler hin ein. Im Gegensatz dazu schreiben in der Kategorie „Gespräch“ mit den Konzepten Gespräch (16), ansprechen (17) und nachfragen bei schlechten Noten (20) die Forschungspartner 16 und 20 die Erkennung den Mitschülern respektive den Eltern zu. Zudem schränkt Forschungspartner 17 die klärende Wirkung des Ansprechens daraufhin ein, dass eine tragende Beziehung bereits etabliert ist. Zwar verweisen die Konzepte ebenfalls eindeutig auf die Kategorie, dies geschieht allerdings gegenüber der Kategorie „Motivation“ mit weitreichenderen Einschränkungen. Die Kategorie „Motivation“ wird daher gegenüber der Kategorie „Gespräch“ stärker gewichtet.

Die Kategorien „Noten“ und „Verhalten“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 18 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 9 und 24 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Verhalten“ und „Gespräch“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 16, 17 und 20 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Gespräch“ und „Motivation“ sowie „Motivation“ und „Verständnis“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Verständnis“ und „negative Gefühle“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 16 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

In der Oberkategorie andere Personen kann nun die folgende, definitive Anordnung angenommen werden: Noten oder Verhalten oder Gespräch oder Motivation oder Verständnis oder negative Gefühle.

### 5.3. Interagierende Problembereiche als erschwerende Bedingungen

Die Annahme einer Beziehung zwischen Lernschwierigkeiten und Problemen in den Bereichen Person, Familie und Umfeld sowie Schule erschien allen Forschungspartner für ihre subjektive Theorie plausibel. Vorgegeben wurde eine bidirektional positive Relation zwischen Problemen und Lernschwierigkeiten. Zur Abbildung von potentiell vorhandenen Interdependenzen in den Problembereichen Person, Familie und Umfeld sowie Schule wurden unbestimmte bidirektionale Relationen vorgeschlagen.

Relationen	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Bidirektional positiv	Lernschwierigkeiten – Probleme																										
	1		3			6	7	8	9	10	11	12	13	14		16		18	19	20		22	23	24	25	19	.76
Unidirektional positiv	Lernschwierigkeiten – Probleme																										
		2		4	5											15		17								5	.20

Tabelle 10: Häufigkeitsverteilung der Relationen zwischen Probleme und Lernschwierigkeiten

Forschungspartner 2 legt sich nicht auf eine eindeutig bestimmbare Relation fest, sondern bildet neben der unidirektional positiven Abhängigkeit zusätzlich eine allgemeine in Gegenrichtung, d.h. von Lernschwierigkeiten hin zu Problemen. Forschungspartner 21 sieht die Relation in einer unidirektional positiven Abhängigkeit und wie Forschungspartner 2 in Gegenrichtung bestehend.

Forschungspartner 13, 16 und 23 schränken die bidirektional positive Abhängigkeit mit der Suppressorvariablen „nur wenn nicht“ dahingehend ein, dass diese Relation nur dann Gültigkeit ausweist, wenn das Lernen nicht der Problemvermeidung (13), der Umgehung des Problems (16) oder der Problemablenkung (23) dient.



Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Person	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Familie & Umfeld	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Schule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>

Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung der Problembereiche Person, Familie &amp; Umfeld und Schule

Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Person (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Person“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Familie & Umfeld (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Familie & Umfeld“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Schule (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Schule“.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Person	3	3	1	3	3	1	2	2	3	2	3	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	<b>2.48</b>
Familie & Umfeld	2	1	3	2	1	2	3	1	2	1	2	3	3	2	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	<b>1.76</b>
Schule	1	2	2	1	2	3	1	3	1	3	1	1	2	1	3	1	1	2	2	2	2	1	3	2	1	<b>1.76</b>

Tabelle 12: Rangreihe der Gewichtungen der Problembereiche Person, Familie &amp; Umfeld und Schule

Die Kategorie „Person“ wird mit GI 2.48 eindeutig am stärksten gewichtet. Die Kategorie „Familie & Umfeld“ sowie die Kategorie „Schule“ liegen mit GI 1.76 gleichauf.

Die Verbindungen zwischen Schule, Familie & Umfeld und Person wurden jeweils mit einer unbestimmt bidirektionalen Relation vorgegeben. Die Verwendung einer unbestimmt bidirektionalen Relation im Sinne einer nicht näher festgelegten Wechselwirkung, ist bereits

in einer anderen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern erfolgreich angewandt worden (Kallenbach, 1996).

Relationen	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Bidirektional unbestimmt	Familie & Umfeld – Person																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Bidirektional unbestimmt	Person – Schule																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Bidirektional unbestimmt	Schule – Familie & Umfeld																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>

Tabelle 13: Häufigkeitsverteilung der Relationen zwischen den Problembereichen Person, Familie & Umfeld und Schule

Die Verbindungen zwischen Schule, Familie & Umfeld und Person können aus der Sicht aller Forschungspartner jeweils mit einer unbestimmt bidirektionalen Relation festgelegt werden.

Relationen	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Bidirektional unbestimmt	Familie & Umfeld – Person																									
	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	<b>2.52</b>
Bidirektional unbestimmt	Person – Schule																									
	1	3	2	2	3	2	1	3	2	1	2	1	2	3	3	1	1	3	2	2	3	2	3	3	2	<b>2.12</b>
Bidirektional unbestimmt	Schule – Familie & Umfeld																									
	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	3	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	<b>1.36</b>

Tabelle 14: Rangreihe der Gewichtungen der Relationen innerhalb der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule

Die Verbindung der Kategorien „Familie & Umfeld“ – „Person“ wird mit GI 2.52 am stärksten gewichtet, dann folgt mit GI 2.12 die Verbindung der Kategorien „Person“ – „Schule“ und schliesslich mit GI 1.36 die Verbindung der Kategorien „Schule“ – „Familie & Umfeld“.

### 5.3.1. Der Problembereich Person im erschwerten Lerngeschehen

Im Problembereich Person wurden die Kategorien Kopf, Motivation, Gefühle und Körper vorgegeben. Alle Forschungspartner gingen darin überein, dass zwischen den drei Bereichen Kopf, Motivation und Gefühle differenziert werden kann.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Kopf	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Motivation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Gefühle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Körper	1		3	4	5	6	7	8	9		11	12		14		16	17	18	19			22	23		25	<b>18</b>	<b>.72</b>

Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Problembereich Person

Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Kopf (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Kopf“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Motivation (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Motivation“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Gefühle (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Gefühle“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Körper (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Körper“.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Kopf	3	2	3	4	4	4	3	3	2	4	4	3	3	4	2	2	3	3	4	3	4	3	4	4	4	<b>3.28</b>
Motivation	4	3	4	2	1	2	4	4	4	2	3	4	4	2	4	4	1	4	2	4	3	2	3	3	3	<b>3.04</b>
Gefühle	2	4	2	3	2	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	4	2	2	2	<b>2.44</b>
Körper	1		1	1	3	1	1	1	1		2	1		1		1	4	1	1			1	1		1	<b>0.96</b>

Tabelle 16: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien im Problembereich Person

Die Kategorien „Kopf“ und „Motivation“ werden mit der Relation „und“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 19, 22 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei Forschungspartner 4, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23 und 24 die Relation „oder“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Motivation“ und „Gefühle“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 23 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei Forschungspartner 2, 3, 6, 9, 10, 15, 16, 17, 19, 22 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Gefühle“ und „Körper“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 3, 4, 5, 9, 12, 14, 16, 18, 19, 22 und 23 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 6, 7, 8, 11, 17 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

In der Oberkategorie Kopf des Problembereichs Person lassen sich die Kategorien abgelenkt, Konzentration, Blockade, Gedanken, Lerntechnik, Aufmerksamkeit, hinausschieben, Lernstoff, Druck, Merkfähigkeit, negatives Selbstbild, Verständnis, Behinderung und Lernfähigkeit voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Abgelenkt	1	2	3	4	5	6	7	8	9			12		14	15	16		18	19	20		22	23		25	19	.76
Konzentration	1		3		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		16		18	19		21		23	24		18	.72
Blockade	1	2		4			7		9	10			13		15	16	17			20	21	22	23	24		15	.60
Gedanken	1		3											14	15	16		18	19		21					8	.32
Lerntechnik					5					10	11	12	13							20					25	7	.28
Aufmerksamkeit							7			10	11				15									24		5	.20
Hinausschieben		2			5								13					18							25	5	.20
Lernstoff	1											12					17			20						4	.16
Druck								8								16						22				3	.12
Merkfähigkeit					5							12											23			3	.12
Negatives Selbstbild	1			4		6																				3	.12
Verständnis	1		3											14												3	.12
Behinderung				4		6																				2	.08
Lernfähigkeit													13		15											2	.08

Tabelle 17: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Kopf im Problembereich Person

Die Kategorie „abgelenkt“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Abgelenkt (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23 & 25) sowie abschweifen (2). Die Kategorie „Konzentration“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Unkonzentriert (1, 5, 7, 8, 13, 14, 16, 19, 21 & 23) sowie sich nicht konzentrieren können (3, 6, 9, 10 & 18). Die Kategorie „Blockade“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Blackout (1, 4, 7, 13, 17 & 20), blockieren (2), Blockade (4, 7, 9, 16, 23 & 24), Knopf (9, 10, 13 & 17), Riesenknopf (15), Blockierungen (21) sowie Verkrampfungen (22). Die Kategorie „Gedanken“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Negative Gedanken (1 & 16), sich etwas einreden (3, 15 & 18), Gedanken (14), sich nicht von Gedanken lösen können (19) sowie sich wiederholende Gedanken (21). Die Kategorie „Lerntechnik“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Lernstrategien (5), Lerntechniken (10, 11 & 25), falsche Lerntechniken (12 & 20) sowie Lernstrategie (13). Die Kategorie „Aufmerksamkeit“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nicht aufpassen (7, 10, 11 & 24) sowie flüchtig lernen (15). Die Kategorie „hinausschieben“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Hinausschieben (2, 13 & 18) sowie aufschieben (5 & 25). Die Kategorie

„Lernstoff“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Das Falsche lernen (1 & 12), Überlastung (17) sowie den Stoff nicht bewältigen können (20). Die Kategorie „Druck“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Zeitdruck (8), sich unter Druck setzen (16) sowie Druck (22). Die Kategorie „Merkfähigkeit“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nicht aufnehmen können (5) sowie sich nichts merken können (12 & 23). Die Kategorie „negatives Selbstbild“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich unterschätzen (1), negatives Selbstbild (4) sowie mit sich selbst unzufrieden (6). Die Kategorie „Verständnis“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Verständnis (1 & 14) sowie etwas nicht verstehen (3). Die Kategorie „Behinderung“ deckt sich mit dem Konzept Behinderung (4 & 6). Die Kategorie „Lernfähigkeit“ bildet sich aus dem Konzept nicht lernen können (13 & 15).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Angeboren (6), nicht planen können (8), psychische Probleme (13), Unordnung (16), keine Distanz (17), langsam (17), sich nicht überreden können (19), Fehler schleichen sich ein (20), noch nicht ausgereift (21), unruhig (22) sowie abschalten (23).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Abgelenkt	13	13	13	13	13	13	14	14	13			14		13	12	11		11	13	14		13	12		14	<b>9.84</b>
Konzentration	14		14		11	14	13	12	14	11	14	13	12	14		10		13	14		13		13	13		<b>9.28</b>
Blockade	11	14		14			11		12	14			10		13	12	13			12	14	14	11	14		<b>7.56</b>
Gedanken	8		12											11	10	14		14	12		12					<b>3.72</b>
Lerntechnik					14					13	12	12	14							13					12	<b>3.60</b>
Hinausschieben		12			10								13					12							13	<b>2.40</b>
Aufmerksamkeit							12			12	13				11									12		<b>2.40</b>
Lernstoff	10											10					14			11						<b>1.80</b>
Druck								13								13						12				<b>1.52</b>
Merkfähigkeit					12							11											14			<b>1.48</b>
Verständnis	12		11											12												<b>1.40</b>
Negatives Selbstbild	9			11		12																				<b>1.28</b>
Lernfähigkeit													11		14											<b>1.00</b>
Behinderung				12		11																				<b>0.92</b>

Tabelle 18: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Kopf im Problembereich Person

Die Kategorien „hinausschieben“ und „Aufmerksamkeit“ weisen mit P .20 und GI 2.40 identische Werte sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der Gewichtung aus. Die Kategorie „hinausschieben“ kann durch die beiden Konzepte aufschieben (5 & 25) und hinauschieben (2, 13 & 18) zusammengefasst werden. Die Zusammenfassung vollzieht sich eindeutig, da beide Verben eine ähnliche Aktion im Umgang mit dem zu bearbeitenden Lernstoff beschreiben. Das Verb schieben wird lediglich in Bezug auf die Vorsilben auf-beziehungsweise hinaus- differenziert. Im Gegensatz dazu ist die Festlegung auf die Kategorie „Aufmerksamkeit“ mit nicht aufpassen (7, 10, 11 & 24) und flüchtig lernen (15) weniger eindeutig. Die Kategorie „hinausschieben“ wird daher gegenüber der Kategorie „Aufmerksamkeit“ stärker gewichtet.

Die Kategorien „abgelenkt“ und „Konzentration“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 3, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 18 und 19 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 1, 12, 16 und 23

die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Konzentration“ und „Blockade“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 7, 9, 10, 13, 16, 21, 23 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Blockade“ und „Gedanken“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 15, 16 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Gedanken“ und „Lerntechnik“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Lerntechnik“ und „hinausschieben“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 5, 13 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „hinausschieben“ und „Aufmerksamkeit“, „Aufmerksamkeit“ und „Lernstoff“, „Lernstoff“ und „Druck“, „Druck“ und „Merkfähigkeit“ sowie „Merkfähigkeit“ und „Verständnis“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Auch hier lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Verständnis“ und „negatives Selbstbild“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 1 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „negatives Selbstbild“ und „Lernfähigkeit“ sowie „Lernfähigkeit“ und „Behinderung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Wiederum lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.



In der Oberkategorie Motivation des Problembereichs Person lassen sich die Kategorien keine Lust, demotiviert, Wille, kein Spass, andere Prioritäten, kein Interesse, Anstrengung, Disziplin, kein Grund, Ziele, Selbstkontrolle und faul voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Keine Lust	1	2		4		6	7	8				12			15	16		18			21				25	12	.48
Demotiviert		2	3		5								13		15		17	18		20		22		24		10	.40
Wille											11		13	14	15			18		20		22	23			8	.32
Kein Spass	1		3						9	10						16		18								6	.24
Andere Prioritäten								8										18	19				23			4	.16
Kein Interesse											11				15	16									25	4	.16
Anstrengung													13					18							25	3	.12
Disziplin													13	14							21					3	.12
Kein Grund						6										16				20						3	.12
Ziele												12		14							21					3	.12
Selbstkontrolle							7												19		21					3	.12
Faul							7														21					2	.08

Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Motivation im Problembereich Person

Die Kategorie „keine Lust“ deckt sich mit dem Konzept keine Lust (1, 2, 4, 6, 7, 8, 12, 15, 16, 18, 21 & 25). Die Kategorie „demotiviert“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nicht motiviert (2, 20 & 24), ablöschen (3), demotiviert (5, 15 & 22), keine Motivation (13), wenig Motivation (17) sowie durch schlechte Noten demotiviert (18). Die Kategorie „Wille“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Durchhaltewillen (11 & 23), etwas nicht können wollen (11), kein Wille (13 & 14), nicht lernen wollen (15, 18 & 22) sowie Widerwillen (20 & 23). Die Kategorie „kein Spass“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Freude (1), kein Spass (3, 10, 16 & 18) sowie wenig Spass (9). Die Kategorie „andere Prioritäten“ bildet sich aus dem Konzept anderes ist wichtiger (8, 18, 19 & 23). Die Kategorie „kein Interesse“ deckt sich mit dem Konzept kein Interesse (11, 15, 16 & 25). Die Kategorie „Disziplin“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Disziplin (13), wenig Disziplin (14) sowie Disziplin (21). Die Kategorie „kein Grund“ deckt sich mit dem Konzept kein Grund (6, 16 & 20). Die Kategorie „Ziel“ setzt sich aus den

folgenden Konzepten zusammen: Kein Ziel (12 & 21) sowie nicht zielstrebig (14). Die Kategorie „Selbstkontrolle“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich nicht zusammenreißen (7), sich nicht zwingen können (19) sowie mit sich selbst zu lieb sein (21). Die Kategorie „Anstrengung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich keine Mühe geben (13) sowie sich nicht anstrengen (18 & 25). Die Kategorie „faul“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Faul (7) sowie phlegmatisch (21).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Langweile (1), keine Geduld (13) sowie nicht beginnen können (23).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Keine Lust	11	12		12		11	11	12				12			10	10		11			10				12	<b>5.36</b>
Demotiviert		11	11		12								9		12		12	12		11		11		12		<b>4.52</b>
Wille											12		12	11	9			9		10		12	12			<b>3.48</b>
Kein Spass	12		12						12	12						11		8								<b>2.68</b>
Kein Interesse											11				11	12									10	<b>1.76</b>
Andere Prioritäten								11										7	12				11			<b>1.64</b>
Disziplin													11	12							11					<b>1.36</b>
Kein Grund						12										9				12						<b>1.32</b>
Ziele												11		10							12					<b>1.32</b>
Anstrengung													10					10							11	<b>1.24</b>
Selbstkontrolle							10												11		9					<b>1.20</b>
Faul							12														8					<b>0.80</b>

Tabelle 20: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Motivation im Problembereich Person

Die Kategorien „kein Grund“ und „Ziele“ weisen mit P .12 und GI 1.32 identische Werte sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der Gewichtung aus. Die Kategorie „kein Grund“ setzt sich jedoch aus drei identischen Nennungen (6, 16 & 20) zusammen, welche mit der Kennzeichnung der Kategorie deckungsgleich sind. Die Kategorie „Ziele“ setzt sich demgegenüber durch die beiden Konzepte kein Ziel (12 & 21) und nicht zielstrebig (14) zusammen. Diese Zusammenfassung zur Kategorie „Ziele“ bleibt weniger eindeutig als jene

zur Kategorie „kein Grund“. Die Kategorie „kein Grund“ wird daher gegenüber der Kategorie „Ziele“ stärker gewichtet. Ebenfalls identische Werte im P .08 und GI 0.80 weisen die beiden Kategorien „Anstrengung“ und „faul“ aus. Die Kategorie „Anstrengung“ kann mit den Konzepten keine Mühe geben (13) und keine Anstrengung (18) jedoch eindeutiger bestimmt werden als die Kategorie „faul“. In dieser Kategorie treten mit „faul“ (7) und „phlegmatisch“ (21) zwei Konzepte auf, welche zwar Ähnliches bezeichnen, jedoch Unterschiedliches implizieren. Im Gegensatz zum Adjektiv faul verweist phlegmatisch nämlich auf einen stabilen Charakterzug. Es erscheint dabei plausibel, dass faul sich zwar ebenfalls auf eine längerfristige Eigenheit eines Lernenden beziehen, aber im Unterschied zu phlegmatisch auch nur kurzfristig auftreten kann.

Die Kategorien „keine Lust“ und „demotiviert“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich weder mit Forschungspartner 15 und der Relation „oder“ noch mit Forschungspartner 2 und der Relation „und“ oder mit Forschungspartner 18 mit der Relation „führt zu / bewirkt“ eine Mehrheit bilden lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ und die Relation „führt zu / bewirkt“ aufweist. Die Kategorien „demotiviert“ und „Willen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 13, 15, 20 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „führt zu / bewirkt“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Wille“ und „kein Spass“ sowie „kein Spass“ und „kein Interesse“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Bei Forschungspartner 18 respektive 16 lässt sich dagegen die Relation „und“ herleiten. Auch in diesem Fall wird jedoch die Relation „oder“ verwendet, was sich aus dem Umstand erklären lässt, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „kein Interesse“ und „andere Prioritäten“, „andere Prioritäten“ und „Disziplin“, „Disziplin“ und „kein Grund“, „kein Grund“ und „Ziele“, „Ziele“ und „Anstrengung“ sowie „Anstrengung“ und „Selbstkontrolle“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Wiederum lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie

als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Selbstkontrolle“ und „faul“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 7 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

In der Oberkategorie Gefühle des Problembereichs Person lassen sich die Kategorien traurig, Freude, Stress, Wut, Selbstwertgefühl, Angst, bedrückt, Frust, überfordert, Verunsicherung, hilflos, Liebe und unwohl voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Traurig	1	2	3		5	6	7	8	9	10		12	13			16	17			20			23	24		16	.64
Freude	1				5		7	8						14			17		19							7	.28
Stress	1						7	8			11					16			19			22				7	.28
Wut	1								9					14		16			19				23			6	.24
Selbstwertgefühl	1			4									13					18			21					5	.20
Angst				4	5								13										23			4	.16
Bedrückt							7	8		10		12														4	.16
Frust													13										23	25		3	.12
Überfordert						6	7								15											3	.12
Verunsicherung	1									10						16										3	.12
Hilflos					5																			24		2	.08
Liebe																		18		20						2	.08
Unwohl															15									24		2	.08

Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Gefühle im Problembereich Person

Die Kategorie „traurig“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Traurig (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 20, 23 & 24), deprimiert (2, 3, 10 & 12), Depression (16) sowie depressiv (17 & 23). Die Kategorie „Freude“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Glücklich (1), Freude (5, 14 & 19) sowie grosse Freude (7, 8 & 17). Die Kategorie „Stress“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Stress (1, 8, 11, 16 & 22), nervös (7) sowie Aufregung (19). Die Kategorie „Wut“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Wütend (1 & 16), auf sich selbst wütend (9), Wut (14 & 23), Hass (14) sowie sich über sich selbst ärgern (19). Die Kategorie „Selbstwertgefühl“ setzt sich aus den folgenden Konzepten

zusammen: Selbstwertgefühl (1, 4, 13 & 18) sowie wenig Selbstvertrauen (21). Die Kategorie „Angst“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Angst vor Mitschüler (4), Angst vor Noten (4), Angst (5), Prüfungsangst (13) sowie Angst vor der Schule (23). Die Kategorie „bedrückt“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Bedrückt (7 & 8), niedergeschlagen (10) sowie enttäuscht (12). Die Kategorie „Frust“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Frustriert (13) sowie Frust (23 & 25). Die Kategorie „überfordert“ deckt sich mit dem Konzept überfordert (6, 7 & 15). Die Kategorie „Verunsicherung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Verunsicherung (1) sowie Unsicherheit (10 & 16). Die Kategorie „hilflos“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Hilflos (5 & 24) sowie alleine gelassen (5). Die Kategorie „Liebe“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Verliebt (18) sowie Liebeskummer (20). Die Kategorie „unwohl“ deckt sich mit dem Konzept unwohl (15 & 24).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Druck (6) sowie sensibel (8).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Traurig	11	13	13		11	13	13	11	13	12		12	11			10	13			12			12	11		<b>7.64</b>
Stress	9						10	13			13					11			11			13				<b>3.20</b>
Freude	8				10		9	12						12			12		13							<b>3.04</b>
Wut	10								12					13		12			12				11			<b>2.80</b>
Selbstwertgefühl	13			13									13					13			13					<b>2.60</b>
Angst				12	12								12										13			<b>1.96</b>
Bedrückt							12	10		11		13														<b>1.84</b>
Verunsicherung	12									13						13										<b>1.52</b>
Überfordert						12	11								13											<b>1.44</b>
Frust													10										10		13	<b>1.32</b>
Hilflos					13																			13		<b>1.04</b>
Liebe																		12		13						<b>1.00</b>
Unwohl															12									12		<b>0.96</b>

Tabelle 22: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Gefühle im Problembereich Person

Die Kategorien „traurig“ und „Stress“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 7, 8 und 16 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Stress“ und „Freude“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 7, 8 und 19 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Freude“ und „Wut“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 14 und 19 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Wut“ und „Selbstwertgefühl“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 1 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Selbstwertgefühl“ und „Angst“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 4 und 13 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Angst“ und „bedrückt“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „bedrückt“ und „Verunsicherung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 10 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Verunsicherung“ und „überfordert“, „überfordert“ und „Frust“, „Frust“ und „hilflos“, „hilflos“ und „Liebe“ sowie „Liebe“ und „unwohl“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Auch hier lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Körper des Problembereichs Person lassen sich die Kategorien müde, Essverhalten, Nervosität, Stress, Bauchweh, Bewegung, Krankheit, Anspannung, Kopfweh und Schweiss voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Müde	1					6	7					12				16			19			22	23			8	.32
Essverhalten			3		5											16		18				22				5	.20
Nervosität				4				8			11						17									4	.16
Stress								8				12				16		18								4	.16
Bauchweh																	17					22	23			3	.12
Bewegung							7		9					14												3	.12
Krankheit						6													19			22				3	.12
Anspannung				4							11															2	.08
Kopfweh						6			9																	2	.08
Schweiss				4													17									2	.08

Tabelle 23: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Körper im Problembereich Person

Die Kategorie „müde“ deckt sich mit dem Konzept müde (1, 6, 7, 12, 16, 19, 22 & 23). Die Kategorie „Essverhalten“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nichts mehr essen (3), Hunger (5), kein Appetit (16 & 22), wenig essen (16) sowie mehr essen (18). Die Kategorie „Nervosität“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nervosität (4), nervös (8) sowie Aufregung (11 & 17). Die Kategorie „Stress“ deckt sich mit dem Konzept Stress (8, 12, 16 & 18). Die Kategorie „Bauchweh“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Bauchweh (17 & 22) sowie flaes Gefühl im Bauch (23). Die Kategorie „Bewegung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich nicht abreagieren können (7), zu viel Sport (9) sowie keine Bewegung (14). Die Kategorie „Krankheit“ deckt sich mit dem Konzept Krankheit (6, 19 & 22). Die Kategorie „Anspannung“ deckt sich mit dem Konzept Anspannung (4, 11). Die Kategorie „Kopfweh“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Druck im Kopf (6) sowie Kopfschmerzen (9). Die Kategorie „Schweiss“ bildet sich aus dem Konzept Schweissausbrüche (4 & 17).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Unwohlsein (17), Zittern (17) sowie sich vom Pult wegstossen (25).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Müde	10					9	10					9				8			9			9	9			<b>2.92</b>
Essverhalten			10		10											9		9				8				<b>1.84</b>
Stress								10				10				10		10								<b>1.60</b>
Nervosität				10				9			9						10									<b>1.52</b>
Krankheit						10													10			10				<b>1.20</b>
Bewegung							9		9					10												<b>1.12</b>
Bauchweh																	8					7	10			<b>1.00</b>
Anspannung				9							10															<b>0.76</b>
Kopfweh						8			10																	<b>0.72</b>
Schweiss				8													9									<b>0.68</b>

Tabelle 24: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Körper im Problembereich Person

Die Kategorien „müde“ und „Essverhalten“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 16 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Essverhalten“ und „Stress“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich weder mit Forschungspartner 18 und der Relation „oder“ noch mit Forschungspartner 16 und der Relation „und“ eine Mehrheit bilden lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Stress“ und „Nervosität“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Bei Forschungspartner 8 lässt sich dagegen die Relation „und“ herleiten. Auch in diesem Fall wird jedoch die Relation „oder“ verwendet, was sich aus dem Umstand erklären lässt, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Nervosität“ und „Krankheit“, „Krankheit“ und „Bewegung“, „Bewegung“ und „Bauchweh“, „Bauchweh“ und „Anspannung“, „Anspannung“ und „Kopfweh“ sowie „Kopfweh“ und „Schweiss“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Wiederum lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der



Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Körper kann nun die folgende, definitive Anordnung angenommen werden: Müde oder Essverhalten oder Stress oder Nervosität oder Krankheit oder Bewegung oder Bauchweh oder Anspannung oder Kopfweg oder Schweiß.

### 5.3.2. Der Problembereich Familie & Umfeld im erschwerten Lerngeschehen

Im Problembereich Familie & Umfeld wurden die Kategorien Eltern, Freunde, Lernort und Geschwister vorgegeben. Alle Forschungspartner gingen darin überein, dass zwischen den drei Bereichen Eltern, Freunde und Lernort differenziert werden kann.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Eltern	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Freunde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Lernort	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Geschwister	1	2		4	5	6	7	8	9	10		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		23	24	25	<b>22</b>	<b>.88</b>

Tabelle 25: Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Problembereich Familie & Umfeld

Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Eltern (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Eltern“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Freunde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Freunde“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Lernort (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Lernort“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Geschwister (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Geschwister“.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Eltern	3	4	4	4	2	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	<b>3.64</b>
Lernort	4	2	2	2	4	1	3	4	1	3	4	3	2	3	1	1	1	1	4	3	2	2	3	1	3	<b>2.40</b>
Freunde	1	3	3	1	3	2	1	1	3	1	2	2	1	1	2	2	4	3	2	1	1	3	1	4	1	<b>1.96</b>
Geschwister	2	1		3	1	4	2	2	2	2		1	3	2	3	3	2	2	1	2	3		2	2	2	<b>1.88</b>

Tabelle 26: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien im Problembereich Familie &amp; Umfeld

Die Kategorien „Eltern“ und „Lernort“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 7, 12 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Lernort“ und „Freunde“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Freunde“ und „Geschwister“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

In der Oberkategorie Eltern des Problembereichs Familie & Umfeld lassen sich die Kategorien keine Unterstützung, Streit, Druck, Kontrolle, Trennung, Ablenkung, kein Interesse, schimpfen, Verhältnis, etwas einreden, Stress, Suchtmittel und Zeitmangel voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Keine Unterstützung	1						7		9	10			13	14		16		18	19	20		22	23		25	13	.52
Streit		2	3	4			7			10		12		14	15		17	18				22	23			12	.48
Druck				4	5			8		10	11	12				16					21	22				9	.36
Kontrolle	1								9		11	12		14	15	16							23		25	9	.36
Trennung		2	3			6			9			12	13		15									24		8	.32
Ablenkung	1														15										25	3	.12
Kein Interesse									9							16				20						3	.12
Schimpfen										10													23		25	3	.12
Verhältnis																16	17								25	3	.12
Etwas einreden															15	16										2	.08
Stress										10			13													2	.08
Suchtmittel						6						12														2	.08
Zeitmangel				4						10																2	.08

Tabelle 27: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Eltern im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorie „keine Unterstützung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Unterstützung (1, 10, 14, 18, 19, 22 & 25), sich zu wenig kümmern (1), sich zu viel kümmern (1), vernachlässigen (1), sich nicht kümmern (7, 14 & 23), nicht helfen (7), keine Hilfe (9 & 13), nicht nachfragen (14 & 20), keine Nachhilfe (14), alleine lassen (14), sich nicht einsetzen (16), nicht genug Aufmerksamkeit (16) sowie nicht abfragen (20). Die Kategorie „Streit“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Streit (2, 4, 7, 10, 12, 14, 15, 17, 22 & 23) sowie Krach (3 & 18). Die Kategorie „Druck“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Druck (4, 8, 10, 11, 12, 16, 21 & 22), Notendruck (5) sowie zu hohe Anforderungen (12). Die Kategorie „Kontrolle“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: zu streng (1), zu wenig streng (1), zu viel Kontrolle (9), das Lernen vorschreiben (11), Lernzwang (12 & 25), nicht kontrollieren (14), nicht zum Lernen zwingen (15 & 23) sowie nicht selbst entscheiden lassen (16). Die Kategorie „Trennung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Scheidung (2, 3, 6, 12, 15 & 24), Trennung (9) sowie sich auseinander leben (13). Die Kategorie „Ablenkung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Zu Hause viel helfen (1), zu viel unternehmen (15) sowie Störung

(25). Die Kategorie „kein Interesse“ deckt sich mit dem Konzept kein Interesse (9, 16 & 20). Die Kategorie „schimpfen“ deckt sich mit dem Konzept schimpfen (10, 23 & 25). Die Kategorie „Verhältnis“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Kein gutes Verhältnis (16), Beziehung (17) sowie Stimmung (25). Die Kategorie „etwas einreden“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Das Lernen nicht so wichtig nehmen (15) sowie etwas einreden (16). Die Kategorie „Stress“ deckt sich mit dem Konzept Stress (10 & 13). Die Kategorie „Suchtmittel“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Suchmittel (6) sowie Alkohol (12). Die Kategorie „Zeitmangel“ bildet sich aus dem Konzept keine Zeit (4 & 10).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Nicht auf die Eltern hören (13), Erziehung (14), Lärm (14), das Schwänzen unterstützen (15), benachteiligen (16), schlagen (21), verwöhnen (23) sowie Krankheit (24). Ebenfalls unberücksichtigt bleibt der von Forschungspartner 25 beschriebene Mechanismus, wonach man nicht mehr lernt, um die Eltern zu bestrafen, wenn man von ihnen nicht unterstützt wird, aber damit letztlich sich selbst bestraft.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Keine Unterstützung	13						13		12	13			12	13		9		12	13	12		12	12		13	6.36
Streit		13	12	12			12			10		11		12	12		13	13				11	11			5.68
Druck				13	13			13		12	13	13				12					13	13				4.60
Kontrolle	11								11		12	12		11	10	11							13		12	4.12
Trennung		12	13			13			10			10	13		13									13		3.88
Kein Interesse									13							8				13						1.36
Verhältnis																10	12							10	1.28	
Ablenkung	12														9									11	1.28	
Schimpfen									9													10		9	1.12	
Etwas einreden															11	13									0.96	
Stress										11			11												0.88	
Suchtmittel						12						9													0.84	
Zeitmangel				11						8															0.76	

Tabelle 28: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Eltern im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorien „Verhältnis“ und „Ablenkung“ weisen mit P .12 und GI 1.28 identische Werte sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der Gewichtung aus. Die Kategorie „Verhältnis“ setzt sich jedoch mit kein gutes Verhältnis (16), Beziehung (17) und Stimmung (25) aus drei Konzepten zusammen, welche direkt auf die zwischenmenschliche Beziehung verweisen. Demgegenüber stellt die Kategorie „Ablenkung“ mit Störung (25), zu Hause viel helfen (1) und zu viel unternehmen (15) Konzepte heraus, deren Gemeinsamkeit in der Ablenkung des Lernenden besteht. Diese drei Konzepte stellen einen indirekten Bezug zur Kategorie „Ablenkung“ dar. Die Kategorie „Verhältnis“ wird daher gegenüber der Kategorie „Ablenkung“ stärker gewichtet.

Die Kategorien „keine Unterstützung“ und „Streit“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 7, 10, 14, 18, 22 und 23 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Streit“ und „Druck“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 4, 10, 12 und 22 lässt sich diese Relation

bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Druck“ und „Kontrolle“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 12 und 16 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 11 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Kontrolle“ und „Trennung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 9, 12 und 15 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Trennung“ und „kein Interesse“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 9 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „kein Interesse“ und „Verhältnis“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Bei Forschungspartner 16 lässt sich dagegen die Relation „und“ herleiten. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Verhältnis“ und „Ablenkung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 25 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Ablenkung“ und „schimpfen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 25 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „schimpfen“ und „etwas einreden“, „etwas einreden“ und „Stress“, „Stress“ und „Suchtmittel“ sowie „Suchtmittel“ und „Zeitmangel“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Auch hier lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Lernort des Problembereichs Familie & Umfeld lassen sich die Kategorien Lärm, sich unwohl fühlen, Raum, Ordnung, Medien, Störung und Sitzkomfort voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Lärm	1		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			17		19	20	21	22				18	.72
Sich unwohl fühlen		2			5							12	13		15	16	17			20		22	23			10	.40
Raum	1		3						9				13	14		16		18			21				25	9	.36
Ordnung	1						7	8		10		12			15	16		18		20						9	.36
Medien										10		12						18		20			23	24	25	7	.28
Störung			3	4		6						12		14												5	.20
Sitzkomfort													13			16										2	.08

Tabelle 29: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Lernort im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorie „Lärm“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Lärm (1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 21 & 22), Musik (3 & 20), laut (5 & 7), laute Musik (12) sowie keine Ruhe (19). Die Kategorie „sich unwohl fühlen“ deckt sich mit dem Konzept sich unwohl fühlen (2, 5, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 22 & 23). Die Kategorie „Raum“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Farbe (1), nicht im eigenen Zimmer lernen (3), nicht genügend Platz (3), wenig Platz (9), zu eng (13), kein Platz (14), dunkel (16), offener Raum (18), schlechte Luft (18), zu warm (18), unbehaglich (21) sowie steriler Raum (25). Die Kategorie „Ordnung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Unordnung (1, 7, 8, 10, 12, 16, 18 & 20) sowie zu ordentlich (15). Die Kategorie „Medien“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Fernseher (10, 12, 20, 23, 24 & 25), Computer (12, 23, 24 & 25), Bücher (18), Poster (20) sowie Spielkonsole (23 & 24). Die Kategorie „Störung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Störung durch andere (3 & 14), Ablenkung (4 & 6) sowie herumschreien (12). Die Kategorie „Sitzkomfort“ bildet sich aus dem Konzept unbequem sitzen (13 & 16).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Bett (4), Überblick verlieren (7) sowie fehlende Geräuschkulisse (17).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Lärm	6		6	7	6	7	7	7	7	7	7	4	6	6			7		7	4	6	6				<b>4.52</b>
Sich unwohl fühlen		7			7							7	7		6	5	6			7		7	7			<b>2.64</b>
Ordnung	7						6	6		5		6			7	6		7		6						<b>2.24</b>
Raum	5		7						6				5	5		7		5			7				7	<b>2.16</b>
Medien										6		3						6		5			6	7	6	<b>1.56</b>
Störung			5	6		6						5		7												<b>1.16</b>
Sitzkomfort													4			4										<b>0.32</b>

Tabelle 30: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Lernort im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorien „Lärm“ und „sich unwohl fühlen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 5, 12, 13, 17 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „sich unwohl fühlen“ und „Ordnung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 12, 16 und 20 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 15 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Ordnung“ und „Raum“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 16 und 18 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Raum“ und „Medien“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 18 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Medien“ und „Störung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 12 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Störung“ und „Sitzkomfort“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der



Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Freunde des Problembereichs Familie & Umfeld lassen sich die Kategorien Ausgang, Beziehung, Streit und Ablenkung voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Ausgang										10					15	16		18	19						25	6	.24
Beziehung			3	4		6							13							20						5	.20
Streit		2	3												15							22				4	.16
Ablenkung					5		7	8																		3	.12

Tabelle 31: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Freunde im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorie „Ausgang“ deckt sich mit dem Konzept Ausgang (10, 15, 16, 18, 19 & 25). Die Kategorie „Beziehung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Von Freund / Freundin verlassen werden (3), mit dem Freund / der Freundin Krach haben (4), vom Freund / von der Freundin betrogen werden (6), Freund / Freundin macht Schluss (13) sowie Trennung von Freund / Freundin (20). Die Kategorie „Streit“ deckt sich mit dem Konzept Streit (2, 3, 15 & 22). Die Kategorie „Ablenkung“ deckt sich mit dem Konzept Ablenkung (5, 7 & 8).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Mobbing (1), Tod (4), kein Interesse (14), keine Unterstützung (14), Drogen (15), Familienproblem (15), etwas einreden (16) sowie Konkurrenz (21).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Ausgang									4						3	4		4	4					4		<b>0.92</b>
Beziehung			3	4		4						4								4						<b>0.76</b>
Streit		4	4												4							4				<b>0.64</b>
Ablenkung				4		4	4																			<b>0.48</b>

Tabelle 32: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Freunde im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorien „Ausgang“ und „Beziehung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Beziehung“ und „Streit“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 3 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Streit“ und „Ablenkung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Auch hier lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Geschwister des Problembereichs Familie & Umfeld lassen sich die Kategorien Ablenkung, Konkurrenz, Drogen, heruntermachen, keine Unterstützung, Streit, Verhältnis und Vorbild voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Ablenkung	1	2		4	5		7	8	9	10			13	14				18	19							12	.48
Konkurrenz												12									21				25	3	.12
Drogen						6									15											2	.08
Heruntermachen	1					6																				2	.08
Keine Unterstützung														14						20						2	.08
Streit					5										15											2	.08
Verhältnis									9							16										2	.08
Vorbild																16							23			2	.08

Tabelle 33: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Geschwister im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorie „Ablenkung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Lärm (1, 4, 5, 9 & 14), Ablenkung (2, 8 & 19), Störung (4), laut (8 & 10), stören (10) sowie Ablenkung durch jüngere Geschwister (7, 13 & 18). Die Kategorie „Konkurrenz“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Konkurrenz (12 & 21) sowie Konkurrenzkampf (25). Die Kategorie „Drogen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Suchtmittel (6) sowie Drogenprobleme (15). Die Kategorie „heruntermachen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Auslachen (1) sowie heruntermachen (6). Die Kategorie „keine Unterstützung“ deckt sich mit dem Konzept keine Unterstützung (14 & 20). Die Kategorie „Streit“ deckt sich mit dem Konzept Streit (5 & 15). Die Kategorie „Verhältnis“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Kein Zusammenhalt (9) sowie kein gutes Verhältnis (16). Die Kategorie „Vorbild“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Schlechtes Vorbild (16) sowie Vorurteile übernehmen (23).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Problem (1), Bevormundung (12), nicht genug Aufmerksamkeit (16), Erfolgsdruck (21), Neid (21) sowie unheilbare Krankheit (24).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Ablenkung	8	8		8	8		8	8	7	8			8	7				8	8							<b>3.76</b>
Konkurrenz												8									8				8	<b>0.96</b>
Keine Unterstützung														8						8						<b>0.64</b>
Vorbild																8							8			<b>0.64</b>
Streit					7										8											<b>0.60</b>
Heruntermachen	7					8																				<b>0.60</b>
Verhältnis									8							7										<b>0.60</b>
Drogen						7									7											<b>0.56</b>

Tabelle 34: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Geschwister im Problembereich Familie & Umfeld

Die Kategorien „keine Unterstützung“ und „Vorbild“ weisen mit P .08 und GI 0.64 identische Werte sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der Gewichtung aus. Die Kategorie „keine Unterstützung“ deckt sich jedoch mit dem identischen Konzept keine Unterstützung (14 & 20). Demgegenüber fasst die Kategorie „Vorbild“ mit schlechtes Vorbild (16) sowie Vorurteile übernehmen (23) zwar semantisch ähnliche Konzepte, deren Übereinstimmung ist jedoch nicht deckungsgleich wie bei der Kategorie „keine Unterstützung“. Die Kategorie „keine Unterstützung“ wird daher gegenüber der Kategorie „Vorbild“ stärker gewichtet. Ebenfalls identische Werte mit P .08 und GI 0.60 weisen die Kategorien „Streit“, „heruntermachen“ und „Verhältnis“ aus. Die Kategorie „Streit“ deckt sich als einzige Kategorie von den dreien mit dem identischen Konzept Streit (5 & 15) und wird am stärksten gewichtet. Die Konzepte heruntermachen (6) und auslachen (1) verweisen zwar augenfällig auf die Kategorie „heruntermachen“, es handelt sich dabei jedoch nicht um eine Deckung wie bei der Kategorie „Streit“. Die Kategorie „Verhältnis“ vereint die Konzepte kein gutes Verhältnis (16) und kein Zusammenhalt (9) in sich. Hierbei ist kritisch zu bedenken, dass das Konzept kein Zusammenhalt (9) nicht zwingend in einem problematischen Verhältnis aufgehen muss, da auch der Zusammenhalt trotz gutem Verhältnis nicht zwingend gegeben sein muss. Gleichwohl erscheint es plausibel, diese Konzepte in der Kategorie „Verhältnis“ zu vereinen, da in der Regel ein ungutes Verhältnis mit einem fehlenden Zusammenhalt

einhergeht. Im Gegensatz zur Kategorie „heruntermachen“ verweist die Kategorie „Verhältnis“ daher weniger eindeutig auf deren Konzepte und wird entsprechend gewichtet.

Die Kategorien „Ablenkung“ und „Konkurrenz“, „Konkurrenz“ und „keine Unterstützung“, „keine Unterstützung“ und „Vorbild“, „Vorbild“ und „Streit“, „Streit“ und „heruntermachen“, „heruntermachen“ und „Verhältnis“ sowie „Verhältnis“ und „Drogen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

### 5.3.3. Der Problembereich Schule im erschwerten Lerngeschehen

Im Problembereich Schule wurden die Kategorien Lehrer, Fach und Mitschüler vorgegeben. Beinahe alle Forschungspartner gingen darin überein, dass zwischen den drei Bereichen Lehrer, Fach und Mitschüler differenziert werden kann.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Lehrer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Fach	1	2	3	4	5	6	7		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>24</b>	<b>.96</b>
Mitschüler	1	2		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>24</b>	<b>.96</b>

Tabelle 35: Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Problembereich Schule

Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Lehrer (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Lehrer“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Fach (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Fach“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Mitschüler (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,

12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Mitschüler“.

Bei Forschungspartner 17 und 23 führen Probleme mit dem Lehrer dazu, dass nicht mehr für den Lehrer gelernt wird.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Lehrer	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	<b>2.68</b>
Mitschüler	3	2		3	1	3	2	2	2	2	1	3	1	2	2	1	2	1	2	2	1	3	1	3	1	<b>1.84</b>
Fach	1	3	2	1	2	1	1		1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	<b>1.40</b>

Tabelle 36: Rangreihe der Kategorien im Problembereich Schule

Die Kategorien „Lehrer“ und „Mitschüler“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Mitschüler“ und „Fach“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

In der Oberkategorie Lehrer des Problembereichs Schule lassen sich die Kategorien Beziehung, Unterricht, keine Hilfe, Abwertung, Kontrolle, Motivation, Prüfungen und Stress voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Beziehung	1	2	3	4	5	6	7						13		15	16		18	19	20		22		24	25	16	.64
Unterricht	1			4		6	7	8		10	11	12	13		15	16		18	19		21				25	15	.60
Keine Hilfe		2						8	9				13	14				18	19		21					8	.32
Abwertung			3	4						10											21		23			5	.20
Kontrolle				4									13								21					3	.12
Motivation													13				17									2	.08
Prüfungen								8		10																2	.08
Streit					5														19							2	.08

Tabelle 37: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Lehrer im Problembereich Schule

Die Kategorie „Beziehung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Beziehung (1, 2, 6, 15 & 24), unsympathisch (3, 5 & 24), nicht ernst nehmen (4), Verhältnis (5 & 25), nicht mögen (7, 13, 18 & 22), nicht hinter dem Schüler stehen (13), kein Interesse (16), kein gutes Verhältnis (19) sowie sich zu wenig um die Schüler kümmern (20). Die Kategorie „Unterricht“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Unterricht (1), langweilig (4, 13 & 18), langweiliger Unterricht (6, 15, 21 & 25), zu lange sprechen (6), den Stoff nicht gut rüberbringen (7), nicht verstehen (7), Stoff nicht gut erklären (8), Stoff zu schnell durchnehmen (8), schlecht erklären (10 & 12), unklarer Prüfungsstoff (10), Aufgaben nicht verstehen (11), zu kompliziert (15), schlechter Unterricht (16), schlecht rüberbringen (18) sowie nicht gut erklären (19). Die Kategorie „keine Hilfe“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Unterstützung (2), das Vorgehen nicht erklären (8 & 13), Herangehen nicht erklären (9), keine Hilfe (14), keine Lerntipps (14), nicht auf Fragen eingehen (18), keine Geduld (19) sowie nicht lernen lehren (21). Die Kategorie „Abwertung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Blossstellen (3 & 21), schlecht machen (4), vor der Klasse blamieren (10), ablehnen (23), schikanieren (23) sowie provozieren (23). Die Kategorie „Kontrolle“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Zu streng (4), zu lieb (4), nicht kontrollieren (13) sowie hart benoten (21). Die Kategorie „Motivation“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nicht motivieren (13) sowie unmotiviert (17). Die Kategorie „Prüfungen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Prüfungen zu

spät ansagen (8) sowie Prüfungen zu früh ansagen (10). Die Kategorie „Streit“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Streit (5) sowie Krach (19).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Angst, etwas zu fragen (3) sowie Druck (11).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Beziehung	7	8	8	8	8	8	8						4		8	7		6	8	8		8		8	8	<b>4.80</b>
Unterricht	8			5		7	7	8		8	8	8	8		7	8		8	6		7				7	<b>4.40</b>
Keine Hilfe		7						6	8				5	8				7	4		8					<b>2.12</b>
Abwertung			7	7						6											6		8			<b>1.36</b>
Kontrolle				6									7								5					<b>0.72</b>
Streit					7														7							<b>0.56</b>
Prüfungen								7		7																<b>0.56</b>
Motivation													6				8									<b>0.56</b>

Tabelle 38: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Lehrer im Problembereich Schule

Die Kategorien „Streit“, „Prüfungen“ und „Motivation“ weisen mit P.08 und GI 0.56 identische Werte sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der Gewichtung aus. Die Kategorie „Streit“ vereint die synonymen Konzepte Streit (5) und Krach (19) in sich. Demgegenüber bietet die Kategorie „Prüfungen“ mit den Konzepten Prüfungen zu spät ansagen (8) und Prüfungen zu früh ansagen (10) zwar Eindeutigkeit in Bezug auf die Ansage von Prüfungen zu einem subjektiv falschen Zeitpunkt, allerdings besteht keine Einigkeit darüber, welches dieser Zeitpunkt sei. Aus der Sicht des Forschungspartners 8 sind die zu früh angesagten Prüfungen Ursache von Lernschwierigkeiten, während bei Forschungspartner 10 hier die zu spät angesagten Prüfungen die Ursache darstellen. Die Kategorie „Streit“ wird daher gegenüber der Kategorie „Prüfungen“ stärker gewichtet. Die Kategorie „Motivation“ fasst ihrerseits mit den zwei Konzepten nicht motivieren (13) und unmotiviert (17) Unterschiedliches zusammen. Forschungspartner 13 intendiert hier die Fähigkeit der Lehrperson die Schülerinnen und Schüler begeistern zu können, während Forschungspartner



17 die Motivation direkt auf die Lehrperson selbst bezieht. Die Kategorie „Prüfungen“ wird daher gegenüber der Kategorie „Motivation“ stärker gewichtet.

Die Kategorien „Beziehung“ und „Unterricht“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 4, 6, 7, 13, 15 und 19 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „führt zu / bewirkt“ und bei Forschungspartner 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Unterricht“ und „keine Hilfe“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 13, 19 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 8 und 18 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „keine Hilfe“ und „Abwertung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 21 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Abwertung“ und „Kontrolle“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 4 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Kontrolle“ und „Streit“, „Streit“ und „Prüfungen“ sowie „Prüfungen“ und „Motivation“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Mitschüler des Problembereichs Schule lassen sich die Kategorien Ablenkung, heruntermachen, Klassenklima, Streit, Einstellung, ausschliessen, keine Unterstützung, sich prügeln und vergleichen voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Ablenkung				4	5	6	7			10			13	14					19				23			9	.36
Heruntermachen	1			4						10	11				15	16	17				21		23			9	.36
Klassenklima	1					6			9			12			15									25		6	.24
Streit		2						8		10		12			15							22				6	.24
Einstellung							7					12				16		18		20						5	.20
Ausschliessen				4											15							22		24		4	.16
Keine Unterstützung																16				20						2	.08
Sich prügeln				4																			23			2	.08
Vergleichen	1				5																					2	.08

Tabelle 39: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Mitschüler im Problembereich Schule

Die Kategorie „Ablenkung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Ablenken (4, 14, 19 & 23), laut (5, 10 & 13), im Unterricht schwatzen (6, 10, 13 & 19), Blödsinn machen (6) sowie unruhig (7). Die Kategorie „heruntermachen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Mobbing (1, 15, 17 & 21), heruntermachen (4, 10, 15, 16 & 23), gemein sein (11), schlecht machen (11) sowie hänseln (23). Die Kategorie „Klassenklima“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Gestörtes Zusammenleben (1), Stimmung (6), Beziehung (6 & 15), Stimmung in der Klasse (9), keine gute Atmosphäre in der Klasse (12) sowie Spannungen (25). Die Kategorie „Streit“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Streit (2, 10, 12, 15 & 22) sowie Konflikte (8). Die Kategorie „Einstellung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: im Unterricht nicht mitmachen (7), keine Motivation (12), schlecht über die Schule sprechen (16), negative Meinungen übernehmen (18) sowie schlechte Arbeitsmoral (20). Die Kategorie „ausschliessen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Ausschliessen (4), ausgestossen werden (15) sowie Aussenseiter (22 & 24). Die Kategorie „keine Unterstützung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Keine Unterstützung (16) sowie keine Lernstrategien übernehmen können (20). Die Kategorie „sich prügeln“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Verprügeln (4) sowie Schlägerei (23). Die Kategorie „vergleichen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Weniger klug sein (1) sowie Vergleich (5).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Ganze Klasse hat Lernschwierigkeiten (7), nicht im Hintergrund bleiben können (21) sowie Stellung in der Klasse (21).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Heruntermachen	9			9						7	9				8	9	9				9		8			3.08
Ablenkung				6	9	8	9			9			9	9					9				9			3.08
Klassenklima	8					9			9			8			7										9	2.00
Streit		9						9		8		9			6							8				1.96
Einstellung							8					7				8		9		9						1.64
Ausschliessen				8											9							9		9		1.40
Vergleichen	7				8																					0.60
Keine Unterstützung																7				8						0.60
Sich prügeln				7																			7			0.56

Tabelle 40: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Mitschüler im Problembereich Schule

Die Kategorien „heruntermachen“ und „Ablenkung“ weisen mit P .36 und GI 3.08 identische Werte sowohl bezüglich der Häufigkeit als auch bezüglich der Gewichtung aus. Die Kategorie „heruntermachen“ vereint die Konzepte heruntermachen (4, 10, 15, 16 & 23), gemein sein (11), schlecht machen (11), hänseln (23) und Mobbing (1, 15, 17 & 21) in sich. Die Gemeinsamkeit dieser Konzepte besteht darin, dass alle eine Form der negativen kommunikativen Handlungen gegenüber einer Person darstellen. Im Falle des Mobbing handelt es sich um eine besonders ausgeprägte Form des Heruntermachens, welche sich über einen längeren Zeitraum gegen eine Person richten. Demgegenüber fasst die Kategorie „Ablenkung“ mit den Konzepten ablenken (4, 14, 19 & 23), laut (5, 10 & 13), im Unterricht schwatzen (6, 10, 13 & 19), Blödsinn machen (6) und unruhig (7) verschiedene Formen von Handlungen zusammen, welche eine Ablenkung zur Folge haben. Die Forschungspartner 4, 14, 19 und 23 gehen direkt von Ablenkung aus, während bei den anderen Forschungspartner eine resultierende Ablenkung plausibel erscheint. Im Gegensatz zur Kategorie „heruntermachen“ verweisen in der Kategorie „Ablenkung“ die Konzepte nicht direkt auf die Kategorie, sondern müssen indirekt erschlossen werden. Die Kategorie „heruntermachen“

wird daher gegenüber der Kategorie „Ablenkung“ stärker gewichtet. Ebenfalls identische Werte mit P .08 und GI 0.60 weisen die Kategorien „vergleichen“ und „keine Unterstützung“ aus. Die Kategorie „vergleichen“ beinhaltet die Konzepte Vergleich (5) und weniger klug sein (1). Das Konzept Vergleich (5) deckt sich mit der Kategorie, während für das Konzept weniger klug sein (1) abzuleiten ist, dass es aus einem vorangegangenen Vergleich resultiert. Die Kategorie „keine Unterstützung“ fasst die Konzepte keine Unterstützung (16) und keine Lernstrategien übernehmen können (20) zusammen. Das Konzept keine Unterstützung (16) deckt sich mit der Kategorie. Das Konzept keine Lernstrategien übernehmen können (20) geht in der Kategorie nur indirekt auf, da es sich dabei nicht um eine passive Form der Unterstützung im Sinne des Beobachtungslernens handeln dürfte. Die Kategorie „vergleichen“ wird daher gegenüber der Kategorie „keine Unterstützung“ stärker gewichtet.

Die Kategorien „heruntermachen“ und „Ablenkung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 4, 10 und 23 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Ablenkung“ und „Klassenklima“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 6 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Klassenklima“ und „Streit“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 12 und 15 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Streit“ und „Einstellung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 12 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Einstellung“ und „ausschliessen“, „ausschliessen“ und „vergleichen“, „vergleichen“ und „keine Unterstützung“ sowie „keine Unterstützung“ und „sich prügeln“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Fach des Problembereichs Schule lassen sich die Kategorien Lücken, kein Interesse, nicht mögen, Schwäche, langweilig und Stoffmenge voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Lücken	1	2	3			6	7			10			13					18	19				23			10	.40
Kein Interesse		2	3		5							12			15	16				20	21	22				9	.36
Nicht mögen			3			6							13			16		18	19				23	25		8	.32
Schwäche		2				6						12				16	17	18				22		25		8	.32
Langweilig			3																				23			2	.08
Stoffmenge											11													25		2	.08

Tabelle 41: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Fach im Problembereich Schule

Die Kategorie „Lücken“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nicht mitkommen (1), Lücken (2, 3, 6, 7, 10, 13, 18 & 23) sowie Anschluss verlieren (19). Die Kategorie „kein Interesse“ deckt sich mit dem Konzept kein Interesse (2, 3, 5, 12, 15, 16, 20, 21 & 22). Die Kategorie „nicht mögen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nicht mögen (3, 6, 13, 16, 18 & 19), keine Freude (23) sowie blöd (25). Die Kategorie „Schwäche“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Schwäche (2, 12, 17, 18 & 22), nicht können (6), kein Talent (16) sowie Schwierigkeiten (25). Die Kategorie „langweilig“ deckt sich mit dem Konzept langweilig (3 & 23). Die Kategorie „Stoffmenge“ deckt sich mit dem Konzept Stoffmenge (11 & 25).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Das Falsche lernen (9), richtiges Vorgehen unbekannt (9), Unordnung (9) sowie zu kompliziert (15).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Lücken	6	4	3			6	6			6			6					5	6			4				<b>2.08</b>
Kein Interesse		5	4		6							5			6	5				6	6	5				<b>1.92</b>
Schwäche		6				4						6				6	6	6				6			5	<b>1.80</b>
Nicht mögen			6			5							5			4		4	5				5		4	<b>1.52</b>
Stoffmenge											6														6	<b>0.48</b>
Langweilig			5																				6			<b>0.44</b>

Tabelle 42: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Fach im Problembereich Schule

Die Kategorien „Lücken“ und „kein Interesse“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 2 und 3 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „kein Interesse“ und „Schwäche“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 2, 12 und 16 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 22 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Schwäche“ und „nicht mögen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 16 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 6 die Relation „und“ hergeleitet und bei Forschungspartner 18 die Relation „führt zu / bewirkt“ werden kann. Die Kategorien „nicht mögen“ und „Stoffmenge“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 25 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Stoffmenge“ und „langweilig“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

In der Oberkategorie Fach kann nun die folgende, definitive Anordnung angenommen werden: Lücken oder kein Interesse oder Schwäche oder nicht mögen oder Stoffmenge oder langweilig.

#### 5.4. Beeinflussungsmöglichkeiten von Lernschwierigkeiten

Die Möglichkeit der Einflussnahme auf Lernschwierigkeiten erschien allen Forschungspartner für ihre subjektive Theorie plausibel. Vorgegeben wurde eine bidirektional positive Relation zwischen Lernschwierigkeiten und Beeinflussung sowie die Oberkategorien Beeinflussung und Vorbeugung.

Relationen	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Unidirektional negativ	Beeinflussung – Lernschwierigkeiten																										
	1	2	3		5			8	9	10				14		16	17	18		20		22	23			14	.56
Unidirektional positiv	Lernschwierigkeiten – Beeinflussung																										
	1								9	10				14		16		18				22	23			10	.40
Bidirektional negativ	Lernschwierigkeiten – Beeinflussung																										
							7				11	12	13		15				19					24	25	8	.32
Bidirektional unbestimmt	Lernschwierigkeiten – Beeinflussung																										
				4		6																21				3	.12
Inverse U-Funktion	Lernschwierigkeiten – Beeinflussung																										
																17			20							2	.08

Tabelle 43: Häufigkeitsverteilung der Relationen zwischen Beeinflussung und Lernschwierigkeiten

Die „unidirektional negative“ Relation in Gegenrichtung mit F 14 und P .56 kann bei Forschungspartner 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 20, 22 und 23 festgestellt werden. Forschungspartner 1, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 20, 22 und 23 legen sich mit F 10 und P .40 auf eine „unidirektional positive“ Relation fest. Forschungspartner 7, 11, 12, 13, 15, 19, 24 und 25 bestimmen ihrerseits die Relation als „bidirektional negativ“, wobei hier mit F 8 und P .32 nur ein Drittel der Forschungspartner vertreten ist. Die Forschungspartner 4, 6 und 21 legen sich auf eine „unbestimmt bidirektionale“ Relation fest, was mit F 3 und P .12 lediglich für

eine kleine Gruppe gilt. Forschungspartner 17 und 20 ergänzen die unidirektional negative Relation um eine „inverse U-Funktion“, was mit F 2 und P .08 die kleinste Gruppe bildet.

Bei Forschungspartner 1, 9, 10, 14, 16, 18, 22 und 23 lassen sich die Relationen „undirektional negativ“ zwischen Beeinflussung und Lernschwierigkeiten sowie „undirektional positiv“ zwischen Lernschwierigkeiten und Beeinflussung feststellen. Diese Differenzierung kann durch die Zusammenfassung beider Relation zu einer „unbestimmt bidirektionalen“ Relation vereinfacht werden. Ebenso kann die „bidirektional negative“ Relation bei Forschungspartner 7, 11, 12, 13, 15, 19, 24 und 25 zur „unbestimmt bidirektionalen“ Relation von Forschungspartner 4, 6 und 21 vereinfacht werden. Schliesslich lässt sich auch bei Forschungspartner 17 und 20 eine „unbestimmt bidirektionale“ Relation herleiten.

Relationen	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Bidirektional unbestimmt	Lernschwierigkeiten – Beeinflussung																										
	1			4		6	7		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>21</b>	<b>.84</b>

Tabelle 44: Häufigkeitsverteilung der bidirektional unbestimmten Relation zwischen Beeinflussung und Lernschwierigkeiten

Die Integration der „undirektional negativen“, „undirektional positiven“, „unbestimmt bidirektionalen“ und der „bidirektional negativen“ Relation, unter Berücksichtigung der „inversen U-Funktion“, erlaubt die Bildung einer „unbestimmt bidirektionalen“ Relation. Die „unbestimmt bidirektionale“ Relation gilt mit F 21 und P .84 für die Mehrheit der Forschungspartner.



Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Andere Personen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	25	<b>1</b>
Eigene Person	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	24	<b>.96</b>
Vorbeugung	1		3	4	5		7	8	9	10	11	12	13	14			17		19	20	21	22	23		25	19	<b>.76</b>

Tabelle 45: Häufigkeitsverteilung der Kategorien andere Personen, eigene Person und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung

Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes andere Personen (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „andere Personen“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes eigene Person (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „eigene Person“. Die Übereinstimmung der Forschungspartner in der Verwendung des Konzeptes Vorbeugung (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23 & 25) erlaubt die Bildung der Kategorie „Vorbeugung“.

Bei Forschungspartner 1 und 13 wird die Beeinflussungsmöglichkeiten von Lernschwierigkeiten mittels der Moderatorvariablen mit „nur wenn auch“ eingeschränkt. Eine aussichtsreiche Beeinflussung von Lernschwierigkeiten bedingt hier das Einverständnis des Schülers (1) oder den Willen etwas verändern zu wollen (13).

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Massnahmen	1		3	4	5		7	8	9	10	11	12	13	14			17		19	20	21	22	23		25	<b>19</b>	<b>.76</b>
Vorbeugung	1		3	4	5		7	8	9	10	11	12	13	14			17		19	20	21	22	23		25	<b>19</b>	<b>.76</b>

Tabelle 46: Häufigkeitsverteilung der Kategorien Massnahmen und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung

Die Kategorie „Massnahmen“ umfasst die Kategorien „eigene Person“ und/oder „andere Personen“ und wird von der Kategorie „Vorbeugung“ getrennt, um im Bereich Beeinflussung

eindeutige Differenzierungen vornehmen zu können. Forschungspartner 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23 und 25 unterscheiden so mit F 19 und P .76 zwischen den Kategorien „Massnahmen“ und „Vorbeugung“.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Massnahmen	2		2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2			2		2	2	2	2	2		2	<b>1.52</b>
Vorbeugung	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1		1	1	1	1	1		1	<b>0.76</b>

Tabelle 47: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Massnahmen und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung

Die Forschungspartner 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23 und 25 erachten die Kategorie „Massnahmen“ wichtiger als die Kategorie „Vorbeugung“.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Eigene Person	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	<b>1.84</b>
Andere Personen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	<b>1.12</b>

Tabelle 48: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien eigene Person und andere Personen im Bereich Beeinflussung

Alle Forschungspartner ausser 11, 24, und 25 stimmen darin überein, dass dem Einfluss der eigenen Person die grössere Gewichtung zukommt als dem der anderen Personen. Für Forschungspartner 11 sind eigene Beeinflussungsmöglichkeiten nicht aussichtsreich, während bei Forschungspartner 24 und 25 diese erst an zweiter Stelle kommen.

Die Kategorien „eigene Person“ und „andere Personen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19, 21 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei

Forschungspartner 3, 5, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 24 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Die Kategorie „andere Personen“ wird nicht weiter differenziert, da lediglich bei Forschungspartner 9 und 11 eindeutige Differenzierungen in Familie, Freunde und Lehrer respektive in Familie und Lehrer vorkommen. Forschungspartner 6 unterscheidet bei dem Konzept Unterstützung explizit zwischen Unterstützung von Eltern oder vom Lehrer, während die Konzepte sich testen lassen und Fachmann aufsuchen keine eindeutigen Zuschreibungen erfahren. Forschungspartner 7 nimmt eine implizite Unterscheidung bei den Konzepten Unterstützung durch Eltern, Hilfe vom Lehrer sowie Schulpsychologe und Therapie vor. Schliesslich schreibt auch Forschungspartner 15 lediglich das Konzept „Hilfe von Eltern“ eindeutig auf die Eltern fest, während die Konzepte nachfragen und gemeinsam lernen keine nähere Bestimmung erfahren.

In der Oberkategorie eigene Person des Bereiches Beeinflussung lassen sich die Kategorien Lernorganisation, erkennen, motivieren, Auseinandersetzung, entspannen, Gespräch und sich Hilfe suchen voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Lernorganisation				4	5		7	8	9	10		12	13	14		16		18	19	20		22	23		25	16	.60
Erkennen	1	2	3	4					9			12	13			16				20		22				10	.40
Motivieren		2	3					8											19		21	22			25	7	.28
Auseinander- setzung	1					6	7										17	18								5	.20
Entspannen		2				6										16							23			4	.16
Gespräch	1															16	17					22				4	.16
Sich Hilfe suchen															15		17		19					24		4	.16

Tabelle 49: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Beeinflussung

Die Kategorie „Lernorganisation“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich organisieren (4, 7, 9 & 25), Tagesplan (5), Lernplan (5), Planung (8 & 13), in einzelne

Schritte aufteilen (8), ruhiger Lernort (10), aufräumen (12), Lernstrategien (12), eigene Lernstrategien (14), Lerntechniken erlernen (16), Lernen strukturieren (16), nicht alles auf einmal lernen (16), Erinnerungshilfen (18), andere Lerntechniken anwenden (19), neue Lernstrategien anwenden (20), strukturieren (22) sowie in kleinen Schritten vorgehen (23). Die Kategorie „erkennen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Den Grund finden (1), erkennen (2), sich abklären lassen (3), eigene Theorien entwickeln (4), den Fehler finden (9), sich beobachten (9), das Problem erkennen (12), Problem finden (13), über das Lernen nachdenken (16), Fehler finden (20), über eigene Lernstrategien nachdenken (20) sowie erkennen (22). Die Kategorie „motivieren“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich motivieren (2 & 22), sich zureden (3), motivieren (8), sich überwinden (19), Disziplin (21), Stärkung durch kleine Erfolge (21) sowie sich überwinden (25). Die Kategorie „Auseinandersetzung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Lösungen entwickeln (1), Problem lösen (6), selbst in die Hand nehmen (7), sich auseinandersetzen (17) sowie Problem anpacken (18). Die Kategorie „entspannen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Dafür sorgen, dass man sich gut fühlt (2), etwas tun, damit man sich gut fühlt (6), entspannen (16) sowie sich beruhigen (23). Die Kategorie „Gespräch“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Kommunikation (1), mit anderen sprechen (16 & 17) sowie über Probleme sprechen (22). Die Kategorie „sich Hilfe suchen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Andere um Hilfe bitten (15), Eltern fragen (17), Lehrer fragen (19) sowie frühzeitig Hilfe suchen (24).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Ausprobieren (1), Konflikte umgehen (6), Sport (14), Ernährung (14), Konzentration verbessern (14) sowie Geduld (21).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Lernorganisation				6	7		7	7	6	7		6	6	7		5		6	6	7		6	7		6	<b>4.08</b>
Erkennen	7	7	6	7					7			7	7			6				6		7				<b>2.68</b>
Motivieren		6	7					6											5		7	4			7	<b>1.68</b>
Auseinander- setzung	6					7	6										7	7								<b>1.32</b>
Sich Hilfe suchen															7		5		7					7		<b>1.04</b>
Entspannen		5				6										7							6			<b>0.96</b>
Gespräch	5															4	6					5				<b>0.80</b>

Tabelle 50: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Beeinflussung

Die Kategorien „Lernorganisation“ und „erkennen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 4, 12 und 16 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 20 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „erkennen“ und „motivieren“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 3 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 2 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „motivieren“ und „Auseinandersetzung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Auseinandersetzung“ und „sich Hilfe suchen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 17 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „sich Hilfe suchen“ und „entspannen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „entspannen“ und „Gespräch“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei

Forschungspartner 16 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

In der Oberkategorie andere Personen des Bereiches Beeinflussung lassen sich die Kategorien Unterstützung beim Lernen, Gespräch, professionelle Hilfe, Vertrauen, darauf hinweisen und motivieren voneinander differenzieren.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Unterstützung beim Lernen		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		22	23	24	25	23	.92
Gespräch	1			4									13		15							22		24		6	.24
Professionelle Hilfe						6	7	8													21	22				5	.20
Vertrauen								8	9					14			17				21					5	.20
Darauf hinweisen	1	2											13							20						4	.16
Motivieren		2	3					8					13													4	.16

Tabelle 51: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Beeinflussung

Die Kategorie „Unterstützung beim Lernen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Hilfe (2), Unterstützung (3, 10, 14 & 16), Nachhilfe (3, 4, 17 & 18), Lerngruppe (4, 18, 19 & 24), unterstützen (5 & 22), Eltern und Unterstützung (6), Lehrer und Unterstützung (6), Unterstützung durch Eltern (7), Hilfe von Lehrer wie zum Beispiel Tipps oder Plan erstellen (7), zusammen lernen (8), Familie und Unterstützung (9), Lehrer und erklären (9), Lehrer und vorzeigen (9), Familie und Hilfe (11), Lehrer und Hilfe (11), Lernen erklären (12), gemeinsam lernen (12 & 15), Lernstrategien (13), Hilfe bei Problemen (14), Hilfe von Eltern (15), Hilfe (17), Lerntipps (18 & 19), Nachhilfelehrer (19), Tipps (20), Leitfaden (20), Spassaufgaben entwickeln (23) sowie Vermittlung von Lernmethoden (25). Die Kategorie „Gespräch“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Kommunikation (1), Gesprächsrunde (4), über ein Problem reden (13), nachfragen (15), zuhören (22), nachfragen (22) sowie Gespräch (24). Die Kategorie „professionelle Hilfe“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Sich testen lassen (6), Fachmann aufsuchen

(6), Schulpsychologie (7), Therapie (7, 21 & 22) sowie Ansprechperson (8). Die Kategorie „Vertrauen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Zuversicht (8), Freunde und aufbauen (9), Vertrauen (14 & 21), positive Einstellung (17) sowie Selbstvertrauen fördern (21). Die Kategorie „darauf hinweisen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Den Grund finden (1), darauf hinweisen (2), auf ein Problem hinweisen (13) sowie auf Fehler aufmerksam machen (20). Die Kategorie „motivieren“ deckt sich mit dem Konzept motivieren (2, 3, 8 & 13).

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Ausprobieren (1), Lösungen entwickeln (1), kontrollieren (5) sowie das Können einsetzen (23).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Unterstützung beim Lernen		5	5	6	6	6	6	4	6	6	6	6	4	6	5	6	6	6	6	5		6	6	6	6	<b>5.20</b>
Gespräch	5			5									6		6						5		5			<b>1.28</b>
Vertrauen								5	5					5			5				5					<b>1.00</b>
Professionelle Hilfe						5	5	3													6	4				<b>0.92</b>
Motivieren		4	6					6					5													<b>0.84</b>
Darauf hinweisen	6	6											3							6						<b>0.84</b>

Tabelle 52: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Beeinflussung

Identische Werte weisen die Kategorien „motivieren“ und „darauf hinweisen“ mit P .16 und GI 1.32 aus. Die Kategorie „motivieren“ besteht aus dem Konzept motivieren (2, 3, 8 & 13) und deckt sich mit diesem. Im Gegensatz dazu verweisen die Konzepte den Grund finden (1), darauf hinweisen (2), auf ein Problem hinweisen (13) und auf Fehler aufmerksam machen (20) weniger eindeutig auf die Kategorie „darauf hinweisen“. Besonders das Konzept den Grund finden (1) lässt unbestimmt, ob eine solche Exploration auch im Sinne des Hinweisens geschieht und damit zur Kategorie hinzugenommen werden kann. Es erscheint jedoch plausibel, da die Suche nach dem Grund für die Lernschwierigkeiten hier schliesslich als

Beeinflussungsmöglichkeit betrachtet wird und somit dem Lernenden den Grund für seine Schwierigkeiten wohl auch vermitteln sollte.

Die Kategorien „Unterstützung beim Lernen“ und „Gespräch“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 4, 13, 15, 22 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Gespräch“ und „Vertrauen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „Vertrauen“ und „professionelle Hilfe“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 8 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „professionelle Hilfe“ und „motivieren“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Bei Forschungspartner 8 lässt sich diese Relation herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „motivieren“ und „darauf hinweisen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 2 und 13 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Im Bereich Beeinflussung – andere Personen kann nun die folgende, definitive Anordnung angenommen werden: Unterstützung beim Lernen oder Gespräch oder Vertrauen oder professionelle Hilfe oder motivieren oder darauf hinweisen.

In der Oberkategorie Vorbeugung des Bereiches Beeinflussung lassen sich die Kategorien früh einsetzen, lernen lehren, erkennen, mitmachen, Unterstützung, Gespräch und Massnahmen voneinander differenzieren.



Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Früh einsetzen			3		5		7		9		11	12	13	14			17			20	21				25	12	.48
Lernen lehren					5		7	8				12	13	14						20					25	8	.32
Erkennen				4			7		9					14					19			22				6	.24
Mitmachen			3							10									19			22	23			5	.20
Unterstützung	1									10												22	23			4	.16
Gespräch	1			4															19							3	.12
Massnahmen											11		13				17									3	.12

Tabelle 53: Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Vorbeugung im Bereich Beeinflussung

Die Kategorie „früh einsetzen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Von Anfang an gut mitmachen (3), ab Primarschule Lernen lehren (5), früh Lernen lehren (7 & 12), frühzeitig auf Lernschwierigkeiten aufmerksam machen (9), Massnahmen in der Primarschule (11), früh anpacken (13), früh einsetzen (14 & 20), früh fördern (17), frühzeitig das Interesse wecken (21) sowie Lernen lehren ab Unterstufe (25). Die Kategorie „Lernen lehren“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Ab Primarschule Lernen lehren (5), früh Lernen lehren (7 & 12), Lernen lehren (8, 13 & 14), Lernstrategien (12), Lernstrategien vermitteln (20) sowie Lernen lehren ab Unterstufe (25). Die Kategorie „erkennen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Erkennung (4), früh erkennen (7), frühzeitig auf Lernschwierigkeiten aufmerksam machen (9), konfrontieren (14), sich selbst überprüfen (19) sowie eigene Person und Wachsamkeit (22). Die Kategorie „mitmachen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Von Anfang an gut mitmachen (3), Schüler und Hausaufgaben machen (10), dranbleiben (19), eigene Person und sich Mühe geben (22) sowie im Unterricht aufpassen (23). Die Kategorie „Unterstützung“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Unterstützen (1), Eltern und Unterstützung (10), andere Personen und Lösungen finden (22) sowie Probleme schnell beheben (23). Die Kategorie „Gespräch“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Nachfragen (1 & 19) sowie Gespräche (4). Die Kategorie „Massnahmen“ setzt sich aus den folgenden Konzepten zusammen: Massnahmen in der Primarschule (11), früh anpacken (13) sowie früh fördern (17).

Die Kategorie „früh einsetzen“ besteht parallel zu anderen Kategorien. Es scheint vertretbar, eine solche Parallelität anzunehmen, wenn damit der Aspekt des frühzeitigen Einsatzes in einer eigenen Kategorie berücksichtigt werden kann. Die Konzepte der Kategorie „früh einsetzen“ können sich somit noch auf je eine andere Kategorie verteilen. Insbesondere mit der Kategorie „Lernen lehren“ ergeben sich Überschneidungen. Infolge der Parallelität der Kategorie „früh einsetzen“ zu anderen Kategorien, bestehen doppelte Gewichtungen bei den Forschungspartner 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 17 und 25.

Die folgenden Konzepte lassen sich nicht überzeugend zu einer Kategorie zusammenfassen und werden daher nicht berücksichtigt: Agenda führen (8), Vertrauen (4), Lerngruppe (4), Ansprechperson (8), Eltern und Anweisungen (10), eigene Person und Hilfe suchen (22), andere Personen und schülergerechter Unterricht (22), Notizen machen (23), später keine Probleme mit der Relation damit / um zu (11) sowie spätere Probleme verhindern mit der Relation damit / um zu (25).

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Früh einsetzen			7		7		7		7		7	7	7	7			7			6	7				7	<b>3.32</b>
Lernen lehren					7		7	7				7	6	5						7					7	<b>2.12</b>
Erkennen				7			6		7					6					5			7				<b>1.52</b>
Mitmachen			7							7									6			6	7			<b>1.32</b>
Unterstützung	6									6												5	6			<b>0.92</b>
Massnahmen											7		7				7									<b>0.84</b>
Gespräch	7			6															7							<b>0.80</b>

Tabelle 54: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Vorbeugung im Bereich Beeinflussung

Die Kategorien „früh einsetzen“ und „Lernen lehren“ werden mit der Relation „und“ verbunden. Mit Forschungspartner 5, 7, 12, 20 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 13 und 14 die Relation „oder“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Lernen lehren“ und „erkennen“ werden mit der Relation „und“ verbunden. Mit Forschungspartner 7 und 14 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „oder“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „erkennen“

und „mitmachen“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich weder mit Forschungspartner 19 und der Relation „und“ noch mit Forschungspartner 22 und der Relation „oder“ eine Mehrheit bilden lässt. Dies lässt sich aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist. Die Kategorien „mitmachen“ und „Unterstützung“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 10, 22 und 23 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Unterstützung“ und „Massnahmen“ sowie „Massnahmen“ und „Gespräch“ werden mit der Relation „oder“ verbunden, obwohl sich diese Relation bei keinem der Forschungspartner herleiten lässt. Auch hier lässt sich dies aus dem Umstand erklären, dass die Relation „oder“ mit der Deutung als „entweder oder“ sowie als „oder auch“ einen grösseren Verallgemeinerungsgrad als die Relation „und“ aufweist.

Die Oberkategorie „Vorbeugung“ wird nicht weiter in die Kategorien eigene Person und andere Personen differenziert, da lediglich bei Forschungspartner 22 eine solche Differenzierung vorkommt. Forschungspartner 10 unterscheidet in der Oberkategorie „Vorbeugung“ zwischen Schüler und Lehrer.

### **5.5. Integration zur Modalstruktur**

Im Folgenden werden die modalen Teilstrukturen der Bereiche Definition, Hinweis, Probleme und Beeinflussung hergeleitet und anschliessend zur eigentlichen Modalstruktur integriert:

Im Bereich Definition kann die Kategorie „Vorgehen“ mit F 12 und P .48 bei knapp der Hälfte der Forschungspartner festgestellt werden. Für die Kategorie „Vorgehen“ ergibt sich keine Notwendigkeit zur Bestimmung der Gewichtung, da „Vorgehen“ die einzige Kategorie darstellt, welche bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vorkommt. Die vorgegebene Relation „das ist / das heisst“ findet bei allen Forschungspartner Verwendung. Unter Berücksichtigung der entsprechenden Konzepte der Forschungspartner 1, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19 und 23, wird aus der Kategorie „Vorgehen“ die folgende Definition hergeleitet: Lernschwierigkeiten das ist / das heisst nicht wissen, wie beim Lernen

vorgegangen werden soll. Diese Definition repräsentiert die modale Teiltheorie im Bereich Definition und lässt sich als Teilstruktur wie folgt darstellen:

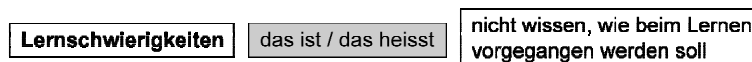


Abbildung 5: Modale Teiltheorie für den Bereich Definition

Im Bereich Hinweis setzt sich die modale Teiltheorie aus der Oberkategorie eigene Person mit der Kategorie Noten sowie der Oberkategorie andere Personen mit den Kategorien Noten und Verhalten zusammen.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Eigene Person	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Noten	1		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		18	19	20	21	22	23	24	25	<b>23</b>	<b>.92</b>
Andere Personen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Noten	1	2		4	5	6	7		9	10	11	12	13		15	16		18	19		21	22	23	24	25	<b>20</b>	<b>.80</b>
Verhalten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		12	13	14	15	16	17	18		20	21			24		<b>20</b>	<b>.80</b>

Tabelle 55: Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Bereich Hinweis – modale Teiltheorie

Die Kategorien „eigene Person“ mit „Noten“ sowie „andere Personen“ mit „Noten“ und „Verhalten“ sind jeweils bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten. Die Kategorien „eigene Person“ und „Noten“ sind mit F 25 und P 1 respektive F 23 und P .92 vertreten. Die Kategorien „andere Personen“, „Noten“ sowie „Verhalten“ sind mit F 25 und P 1, F 20 und P .80 sowie F 20 und P .80 vertreten.

Die zusammenführende Betrachtung der Kategorien zeigt, dass mit Forschungspartner 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 21 und 24 auch die Kombination der Kategorien bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten ist. Aus der Kombination der Kategorien lässt sich

nun eine modale Teiltheorie im Bereich Hinweis bilden. Diese modale Teiltheorie hat mit F 14 und P .56 für die Mehrheit der Forschungspartner Bestand.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Eigene Person	2			2	2	2	2		2	2		2	2		2	2		2			2			2		<b>2</b>
Andere Personen	1			1	1	1	1		1	1		1	1		1	1		1			1			1		<b>1</b>

Tabelle 56: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien im Bereich Hinweis – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 21 und 24 gewichtet die Kategorie „eigene Person“ mit GI 2 gegenüber der Kategorie „andere Personen“ mit GI 1 eindeutig stärker. Dieser Befund stimmt mit der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner überein, welche die Kategorie „eigene Person“ mit GI 2 gegenüber der Kategorie „andere Personen“ mit GI 1 ebenfalls eindeutig stärker gewichten.

Für die Kategorie „eigene Person“ mit „Noten“ ergibt sich keine Notwendigkeit zur Bestimmung der Gewichtung, da hier „Noten“ die einzige Kategorie der modalen Teilstruktur darstellt.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Noten	2			2	2	2	2		1	2		1	2		1			1			2			2		<b>1.71</b>
Verhalten	1			1	1	1	1		2	1		2	1		2			2			1			1		<b>1.29</b>

Tabelle 57: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Noten und Verhalten in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 21 und 24 gewichten innerhalb der Kategorie „andere Personen“ die „Noten“ mit GI 1.71 gegenüber dem „Verhalten“ mit GI 1.29 stärker. Dieser Befund stimmt auch mit der Gewichtung der

Gesamtheit der Forschungspartner überein, welche die Kategorie „Noten“ mit GI 4.60 und die Kategorie „Verhalten“ mit GI 4.20 gewichten.

Die Kategorien „Noten“ und „Verhalten“ werden mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 18 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 9 und 24 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „Noten“ und „Verhalten“ ebenfalls mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 18 und 21 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 9 und 24 die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Für die modale Teiltheorie im Bereich Hinweis lässt sich nun schlussfolgern, dass die Kategorien bei der Mehrheit der Forschungspartner vertreten, vergleichbar gewichtet und durch entsprechende Relationen verbunden sind. Diese modale Teiltheorie lässt sich als Teilstruktur wie folgt darstellen:

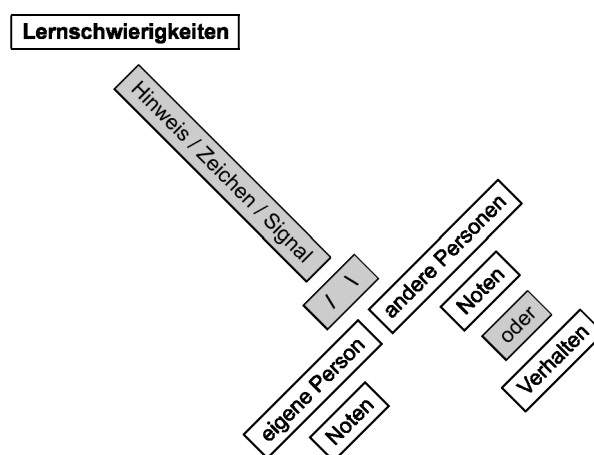


Abbildung 6: Modale Teiltheorie für den Bereich Hinweis

In der modalen Teiltheorie im Bereich Probleme werden die Problembereiche Familie & Umfeld, Person und Schule durch bidirektional unbestimmte Relationen untereinander kombiniert.

Relationen	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Bidirektional positiv	Lernschwierigkeiten – Probleme																										
	1		3			6	7	8	9	10	11	12	13	14		16		18	19	20		22	23	24	25	<b>19</b>	<b>.76</b>
Bidirektional unbestimmt	Familie & Umfeld – Person																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Bidirektional unbestimmt	Person – Schule																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Bidirektional unbestimmt	Schule – Familie & Umfeld																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>

Tabelle 58: Häufigkeitsverteilung der Relationen im Bereich Probleme – modale Teiltheorie

Die Relation „bidirektional positiv“ zwischen „Lernschwierigkeiten“ und „Problemen“ mit F 19 und P .76 sowie die Relation „bidirektional unbestimmt“ mit jeweils F 25 und P 1 zwischen „Familie & Umfeld und Schule“, „Person“ und „Schule“ sowie „Schule“ und „Familie & Umfeld“ sind jeweils bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Person	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Kopf	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Motivation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Gefühle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Familie & Umfeld	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Eltern	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Lernort	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Geschwister	1	2		4	5	6	7	8	9	10		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		23	24	25	<b>22</b>	<b>.88</b>
Freunde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Schule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Lehrer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Mitschüler	1	2		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>24</b>	<b>.96</b>
Fach	1	2	3	4	5	6	7		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>24</b>	<b>.96</b>

Tabelle 59: Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Bereich Probleme – modale Teiltheorie

Die Kategorie „Person“ mit „Kopf“, „Motivation“ und „Gefühle“, die Kategorie „Familie & Umfeld“ mit „Eltern“, „Freunde“, „Lernort“ und „Geschwister“ sowie die Kategorie „Schule“ mit „Lehrer“, „Mitschüler“ und „Fach“ sind jeweils bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten. Die Kategorien sind jeweils mit F 25 und P 1 vertreten, davon ausgenommen sind die Kategorien „Geschwister“ mit F 22 und P .88 und „Mitschüler“ mit F 24 und P .96.

Die zusammenführende Betrachtung der Relationen sowie der Kategorien zeigt, dass mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 die Kombination der Relationen sowie der Kategorien bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten ist. Aus der Kombination der Relationen sowie der Kategorien lässt sich nun eine modale Teiltheorie im Bereich Probleme bilden. Diese modale Teiltheorie hat mit F 15 und P .60 für die Mehrheit der Forschungspartner Bestand.



Relationen	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Bidirektional unbestimmt	Familie & Umfeld – Person																									
	3					3	3		3	2		2	3	2		3		2	3	3			2	2	3	<b>2.60</b>
Bidirektional unbestimmt	Person – Schule																									
	1					2	1		2	1		1	2	3		1		3	2	2			3	3	2	<b>1.93</b>
Bidirektional unbestimmt	Schule – Familie & Umfeld																									
	2					1	2		1	3		3	1	1		2		1	1	1			1	1	1	<b>1.67</b>

Tabelle 60: Rangreihe der Gewichtungen der Relationen innerhalb der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 gewichtet die Relation „bidirektional unbestimmt“ zwischen „Familie & Umfeld“ und „Schule“ mit GI 2.60, dann folgt die Relation „bidirektional unbestimmt“ zwischen „Person“ und „Schule“ mit GI 1.93 sowie schliesslich die Relation „bidirektional unbestimmt“ zwischen „Schule“ und „Familie & Umfeld“ mit GI 1.67. Dieser Befund entspricht der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner, welche die Relation „bidirektional unbestimmt“ zwischen „Familie & Umfeld“ und „Schule“ mit GI 2.52, die Relation „bidirektional unbestimmt“ zwischen „Person“ und „Schule“ mit GI 2.12 sowie schliesslich die Relation „bidirektional unbestimmt“ zwischen „Schule“ und „Familie & Umfeld“ mit GI 1.36 gewichten.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Person	3					1	2		3	2		2	1	3		3		3	3	3			2	3	3	<b>2.47</b>
Familie & Umfeld	2					2	3		2	1		3	3	2		2		1	1	1			1	1	2	<b>1.80</b>
Schule	1					3	1		1	3		1	2	1		1		2	2	2			3	2	1	<b>1.73</b>

Tabelle 61: Rangreihe der Gewichtungen der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 gewichtet die Kategorie „Person“ mit GI 2.47, dann folgt die Kategorie „Familie & Umfeld“ mit GI 1.80 und schliesslich die Kategorie „Schule“ mit GI 1.73. Dieser Befund entspricht nur teilweise der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner, welche die Kategorie „Person“ mit GI 2.48, die Kategorie „Familie & Umfeld“ mit GI 1.76 und die Kategorie „Schule“ ebenfalls mit GI 1.76 gewichten.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Kopf	3					4	3		2	4		3	3	4		2		3	4	3			4	4	4	3.33
Motivation	4					2	4		4	2		4	4	2		4		4	2	4			3	3	3	3.27
Gefühle	2					3	2		3	3		2	2	3		3		2	3	2			2	2	2	2.40

Tabelle 62: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Kopf, Motivation und Gefühle im Problembereich Person – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 gewichtet die Kategorie „Kopf“ mit GI 3.33, dann folgt die Kategorie „Motivation“ mit GI 3.27 und schliesslich die Kategorie „Gefühle“ mit GI 2.40. Dieser Befund entspricht der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner, welche die Kategorie „Kopf“ mit GI 3.28, die Kategorie „Motivation“ mit GI 3.04 und die Kategorie „Gefühle“ mit GI 2.44 gewichten.

Die Kategorien „Kopf“ und „Motivation“ werden bei der Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 12, 13, 14, 16, 18, 20, 23 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während bei Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 19 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt nicht mit der hergeleiteten Relation „und“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „Kopf“ und „Motivation“ mit der Relation „und“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 19, 22 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 4, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23 und 24 die Relation „oder“ hergeleitet werden kann. Die

Kategorien „Motivation“ und „Gefühle“ werden bei der Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 7, 12, 13, 14, 18, 20, 23 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 6, 9, 10, 16, 19 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „Motivation“ und „Gefühle“ ebenfalls mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 23 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei Forschungspartner 2, 3, 6, 9, 10, 15, 16, 17, 19, 22 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Eltern	3					3	4		4	4		4	4	4		4		4	3	4			4	3	4	<b>3.74</b>
Lernort	4					1	3		1	3		3	2	3		1		1	4	3			3	1	3	<b>2.40</b>
Geschwister	2					4	2		2	2		1	3	2		3		2	1	2			2	2	2	<b>2.13</b>
Freunde	1					2	1		3	1		2	1	1		2		3	2	1			1	4	1	<b>1.73</b>

Tabelle 63: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Eltern, Lernort, Geschwister und Freunde im Problembereich Familie & Umfeld – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 gewichtet die Kategorie „Eltern“ mit GI 3.74, die Kategorie „Lernort“ mit GI 2.40, die Kategorie „Geschwister“ mit GI 2.13 und schliesslich die Kategorie „Freunde“ mit GI 1.73. Dieser Befund entspricht nur teilweise der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner, welche die Kategorie „Eltern“ mit GI 3.64, die Kategorie „Lernort“ mit GI 2.40, die Kategorie „Freunde“ mit GI 1.96 und die Kategorie „Geschwister“ mit GI 1.88 gewichten.

Die Kategorien „Eltern“ und „Lernort“ werden bei der Untergruppe mit den Forschungspartnern 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 6, 9, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23 und 24 lässt

sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 7, 12 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „Eltern“ und „Lernort“ mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 und 24 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 7, 12 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Lernort“ und „Freunde“ werden bei der Untergruppe mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „Lernort“ und „Freunde“ mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Freunde“ und „Geschwister“ werden bei der Untergruppe mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „Freunde“ und „Geschwister“ mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei keinem Forschungspartner die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Lehrer	2					2	3		3	3		2	3	3		3		3	3	3			3	2	3	<b>2.73</b>
Mitschüler	3					3	2		2	2		3	1	2		1		1	2	2			1	3	1	<b>1.93</b>
Fach	1					1	1		1	1		1	2	1		2		2	1	1			2	1	2	<b>1.33</b>

Tabelle 64: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Lehrer, Mitschüler und Fach im Problembereich Schule – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 gewichtet die Kategorie „Lehrer“ mit GI 2.73, die Kategorie „Mitschüler“ mit GI 1.93 und schliesslich die Kategorie „Fach“ mit GI 1.33. Dieser Befund entspricht der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner, welche die Kategorie „Lehrer“ mit GI 2.68, die Kategorie „Mitschüler“ mit GI 1.84 und die Kategorie „Fach“ mit GI 1.40 gewichten.

Die Kategorien „Lehrer“ und „Mitschüler“ werden bei der Untergruppe mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „Lehrer“ und „Mitschüler“ mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Die Kategorien „Mitschüler“ und „Fach“ werden bei der Untergruppe mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien

„Mitschüler“ und „Fach“ mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24 und 25 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 18 die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Für die modale Teiltheorie im Bereich Probleme lässt sich nun schlussfolgern, dass die Kategorien bei der Mehrheit der Forschungspartner vertreten, vergleichbar gewichtet und durch entsprechende Relationen verbunden sind. Diese modale Teiltheorie lässt sich als Teilstruktur wie folgt darstellen:

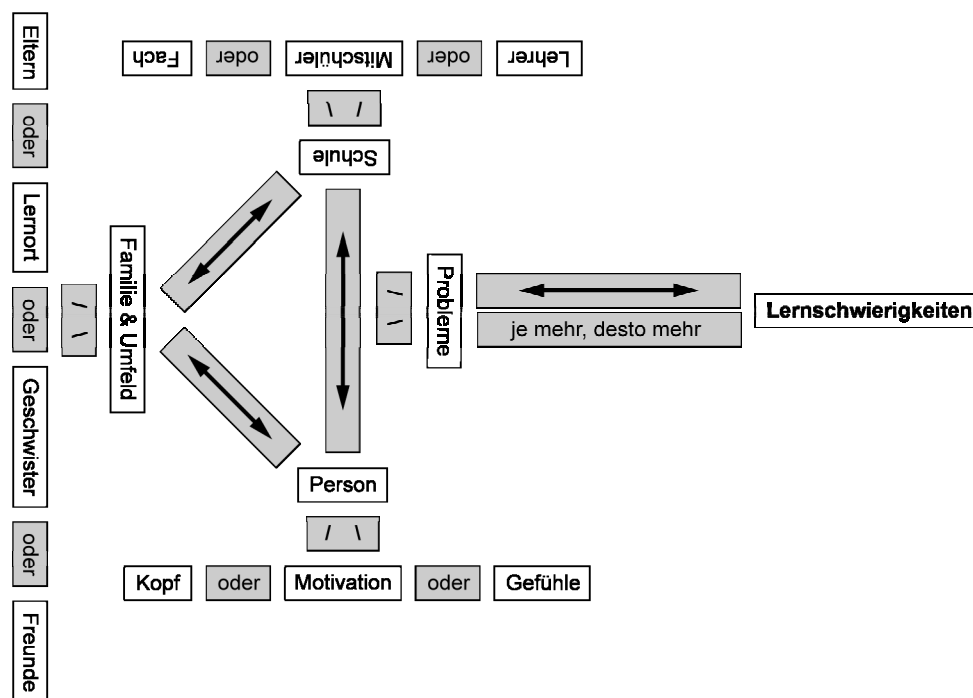


Abbildung 7: Modale Teiltheorie für den Bereich Probleme

In der modalen Teiltheorie im Bereich Beeinflussung werden Lernschwierigkeiten und Beeinflussung durch eine bidirektional unbestimmte Relation miteinander verbunden.

Relationen	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Bidirektional unbestimmt	Lernschwierigkeiten – Beeinflussung																										
	1			4		6	7		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>21</b>	<b>.84</b>

Tabelle 65: Häufigkeitsverteilung der bidirektional unbestimmten Relation im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie

Die Relation „bidirektional positiv“ zwischen „Lernschwierigkeiten“ und „Beeinflussung“ mit F 21 und P .84 ist jeweils bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten.

Kategorien	Forschungspartner																									F	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Massnahmen	1		3	4	5		7	8	9	10	11	12	13	14			17		19	20	21	22	23		25	<b>19</b>	<b>.76</b>
Eigene Person	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>24</b>	<b>.96</b>
Lernorganisation				4	5		7	8	9	10		12	13	14		16		18	19	20		22	23		25	<b>15</b>	<b>.60</b>
Andere Personen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	<b>25</b>	<b>1</b>
Unterstützung beim Lernen		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		22	23	24	25	<b>23</b>	<b>.92</b>
Vorbeugung	1		3	4	5		7	8	9	10	11	12	13	14			17		19	20	21	22	23		25	<b>19</b>	<b>.76</b>

Tabelle 66: Häufigkeitsverteilung Kategorien im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie

Die Kategorie „andere Personen“ mit „Unterstützung beim Lernen“, die Kategorie „eigene Person“ mit „Lernorganisation“ sowie die Kategorie „Vorbeugung“ sind jeweils bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten.

Die zusammenführende Betrachtung der Relation sowie der Kategorien zeigt, dass mit Forschungspartner 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 22, 23 und 25 die Kombination der Relation mit den Kategorien bei mindestens der Hälfte der Forschungspartner vertreten ist. Aus der Kombination der Relation mit den Kategorien lässt sich nun eine modale Teiltheorie im

Bereich Probleme bilden. Diese modale Teiltheorie hat mit F 12 P .48 für die Mehrheit der Forschungspartner Bestand.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Massnahmen				2			2		2	2		2	2	2					2	2		2	2		2	<b>2</b>
Vorbeugung				1			1		1	1		1	1	1					1	1		1	1		1	<b>1</b>

Tabelle 67: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Massnahmen und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie

Die Kategorie „Massnahmen“ umfasst die Kategorien „eigene Person“ und/oder „andere Personen“ und wird von der Kategorie „Vorbeugung“ getrennt, um im Bereich Beeinflussung eindeutige Differenzierungen vornehmen zu können. Die Untergruppe mit Forschungspartner 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 22, 23 und 25 gewichtet die Kategorie „Massnahmen“ mit GI 2 stärker als die Kategorie „Vorbeugung“ mit GI 1. Dieser Befund entspricht der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner, welche die Kategorie „Massnahmen“ mit GI 1.52 und die Kategorie „Vorbeugung“ mit GI 0.74 gewichten.

Kategorien	Forschungspartner																									GI
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Eigene Person				2			2		2	2		2	2	2					2	2		2	2		1	<b>1.92</b>
Andere Personen				1			1		1	1		1	1	1					1	1		1	1		2	<b>1.08</b>

Tabelle 68: Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien eigene Person und andere Personen im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie

Die Untergruppe mit Forschungspartner 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 22, 23 und 25 gewichtet die Kategorie „eigene Person“ mit GI 1.92 und die Kategorie „andere Personen“ mit GI 1.08. Dieser Befund entspricht der Gewichtung der Gesamtheit der Forschungspartner, welche die Kategorie „eigene Person“ mit GI 1.84 und die Kategorie „andere Personen“ mit GI 1.12 gewichten.



Die Kategorien „eigene Person“ und „andere Personen“ werden bei der Untergruppe mit Forschungspartner 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 22, 23 und 25 durch die Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 4, 7, 9, 10, 12, 19 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Untergruppe herleiten, während lediglich bei Forschungspartner 13, 14, 20, 23 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann. Dieser Befund stimmt mit der hergeleiteten Relation „oder“ für die Gesamtheit der Forschungspartner überein. Hier werden die Kategorien „eigene Person“ und „andere Personen“ mit der Relation „oder“ verbunden. Mit Forschungspartner 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19, 21 und 22 lässt sich diese Relation bei der Mehrheit der Forschungspartner herleiten, während bei Forschungspartner 3, 5, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 24 und 25 die Relation „und“ hergeleitet werden kann.

Für die modale Teiltheorie im Bereich Beeinflussung lässt sich nun schlussfolgern, dass die Kategorien bei der Mehrheit der Forschungspartner vertreten, vergleichbar gewichtet und durch entsprechende Relationen verbunden sind. Diese modale Teiltheorie lässt sich als Teilstruktur wie folgt darstellen:

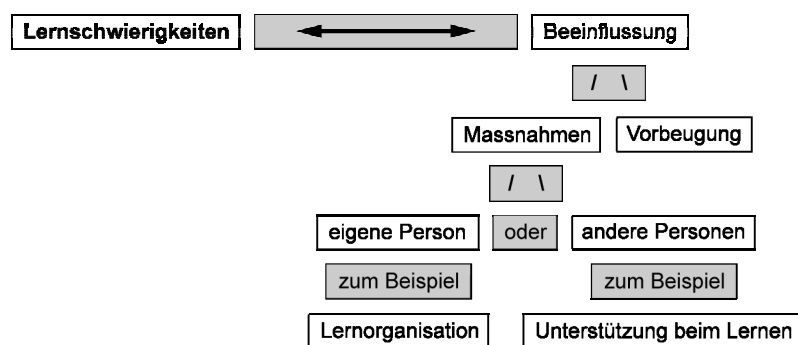


Abbildung 8: Modale Teiltheorie für den Bereich Beeinflussung

Die modalen Teilstrukturen der Bereiche Definition, Hinweis, Probleme und Beeinflussung können nun in Abbildung 9 zur eigentlichen Modalstruktur integriert werden.

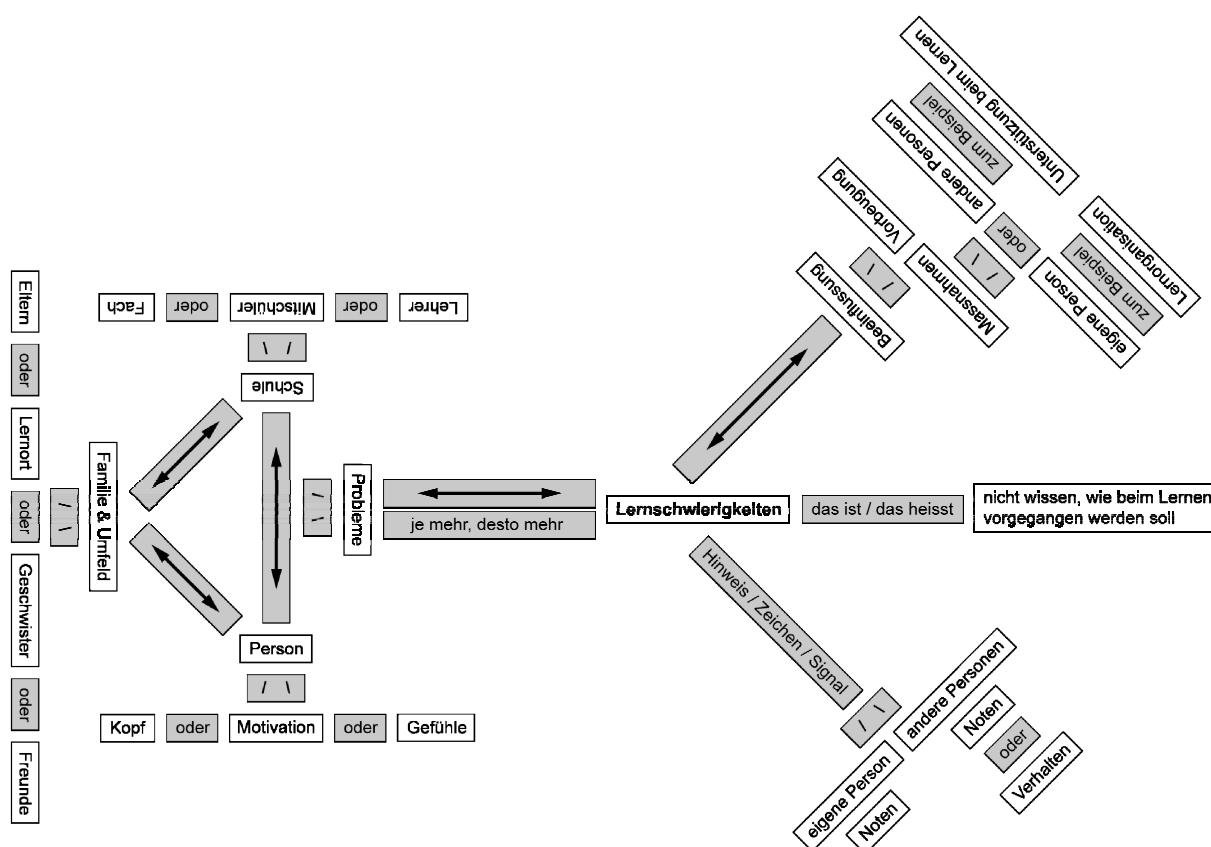


Abbildung 9: Modalstruktur

Die Integration der modalen Teilstrukturen zur Modalstruktur visualisiert die definitorische Festlegung von Lernschwierigkeiten, die Eigen- und Fremderfassung von Lernschwierigkeiten, die interagierenden Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule im Rahmen eines erschwerten Lerngeschehens sowie die Beeinflussungsmöglichkeiten von Lernschwierigkeiten.

### 5.6. Gruppendiskussion über die Modalstruktur

Nach der Erstellung der Modalstruktur wurde mit den Forschungspartnern eine Gruppendiskussion durchgeführt, um zu erfahren, inwiefern die Modalstruktur auch aus der Sicht der Gruppe bestehen kann. Im Anschluss an die Präsentation und Erläuterung der Modalstruktur wurde durch den Forscher (F) die Diskussion mit den Forschungspartnern (FP) initiiert, welche durch einen stillen Beobachter protokolliert (vgl. Protokoll der Gruppendiskussion im Anhang) wurde. Im Folgenden werden fünf Sequenzen der Gruppendiskussion voneinander getrennt betrachtet.

1 F: Stimmt diese Modalstruktur so?

2 FP: Die Theorie stimmt schon, aber jede Person sieht's ein bisschen anders. Brauchbar ist die Theorie und es liegt ja noch viel dahinter.

3 F: Sie finden also, es sei eine geeignete Theorie, aber individuell ist sie unterschiedlich?

4 FP: Ja, aber bei kleinen Kindern würde es keinen Sinn machen, diese Theorie aufzulegen, aber sie gibt gute Anhaltspunkte.

Aus den Wortmeldungen 2 FP und 4 FP in der ersten Sequenz ist abzuleiten, dass der Modalstruktur grundsätzlich Gültigkeit attestiert werden kann. Die Modalstruktur ist insofern brauchbar, als dass sie Anhaltspunkte für die Auseinandersetzung mit individuellen Lernschwierigkeiten liefert. Eine Einschränkung ist in Bezug auf kleine Kinder zu machen, da diese die Modalstruktur nicht ohne weiteres nutzen können.

5 FP: Ich verstehe nicht ganz, was der Zweck des Modells sein soll. Es bringt nichts, sich über die eigenen Lernschwierigkeiten klar zu werden, denn ich weiss immer noch nicht, was ich dagegen tun soll.

6 FP: Doch, mir hat es etwas gebracht. Ich finde es wichtig, dass man sich darüber klar wird. Ich denke, dass das auch anderen etwas bringen wird.

7 F: Im Bereich Beeinflussung haben wir uns Gedanken darüber gemacht, was Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten helfen kann. Ich hoffe, dass das auch Ihnen zur Entwicklung von Lösungen helfen kann.

Mit 5 FP und 6 FP melden sich in der zweiten Sequenz zwei Forschungspartner zu Wort, welche unterschiedlicher Meinung in Bezug auf die Eignung der Modalstruktur als Hilfestellung bei eigenen Lernschwierigkeiten sind. Die beiden Wortmeldungen beziehen sich jedoch nicht direkt auf die Modalstruktur, sondern vielmehr auf den als unterschiedlich hilfreich erlebten Prozess der Rekonstruktion der subjektiven Theorie.

8 FP: Gab es auch Schüler, die keine Lernschwierigkeiten haben?

9 F: Alle Schülerinnen und Schüler haben gesagt, dass sie das Phänomen kennen, aber das Ausmass ist unterschiedlich.

Die Wortmeldung 8 FP in der dritten Sequenz bezieht sich auf die Betroffenheit der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Es ist anzunehmen, dass die Modalstruktur dann bestehen kann, wenn sie auf der Grundlage der subjektiven Theorien von Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Erfahrungen erstellt worden ist.

10 FP: Um wirklich Probleme zu lösen, muss man mit den Schülern noch intensiv arbeiten, um ihnen zu helfen.

11 F: Muss man selber etwas tun oder muss jemand anders dabei helfen?

12 FP: Man muss vor allem selber etwas tun wollen. Die Motivation muss da sein, sonst kann jemand anders nicht helfen.

Die Wortmeldungen 10 FP und 12 FP in der vierten Sequenz erlauben eine Differenzierung der Modalstruktur, welche den Bereich Beeinflussung betrifft: Eine gelingende Beeinflussung von Lernschwierigkeiten durch andere setzt voraus, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler auch etwas verändern wollen. Der Wille zur Veränderung geht aus der Motivation hervor.

13 FP: Wie machen Sie jetzt weiter mit ihrer Theorie? Werden Sie die Theorie veröffentlichen?

14 F: Das hängt auch davon ab, ob Sie die Theorie brauchbar finden. Aber ja, das Ziel ist schon, die Theorie zu veröffentlichen.

15 FP: Ich finde schon, dass die Theorie brauchbar ist. Wenn man Lernschwierigkeiten hat, kann man exemplarisch schauen, wo das Problem genau liegen könnte.

Die Wortmeldung 13 FP in der fünften Sequenz bezieht sich auf die weitere Verwendung der Modalstruktur. Aus der Wortmeldung 15 FP kann abgeleitet werden, dass es vertretbar erscheint, die Modalstruktur auch anderen zugänglich zu machen. Die Modalstruktur wird auch hier insofern als brauchbar erachtet, als dass sie Anhaltspunkte für die Auseinandersetzung mit individuellen Lernschwierigkeiten liefert. Diese Ansicht konvergiert mit der Sichtweise, welche sich aus den Wortmeldungen 2 FP und 4 FP hergeleitet.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die Modalstruktur auch aus der Sicht der Gruppe bestehenden kann. Die Modalstruktur ist insofern brauchbar, als dass sie Anhaltspunkte für die Auseinandersetzung mit individuellen Lernschwierigkeiten liefert. Es erscheint daher aussichtsreich, die Modalstruktur anderen zugänglich zu machen. Dabei ist besonderes Augenmerk auf den Bereich Beeinflussung zu richten. Anhand dieses Bereiches können Massnahmen gegen Lernschwierigkeiten entwickelt werden, allerdings nur dann, wenn die Schülerinnen und Schüler dies auch wollen.

## **VI. Schluss**

### **6.1. Diskussion der Ergebnisse**

Auf der Basis der vorliegenden Definitionen der Forschungspartner kann folgende, überindividuell gültige Definition von Lernschwierigkeiten angenommen werden: Lernschwierigkeiten, das ist respektive das heisst, nicht wissen, wie beim Lernen vorgegangen werden soll. Die definitorische Festlegung des Phänomens Lernschwierigkeiten beinhaltet somit den Aspekt des fehlenden Wissens, welcher auf das Vorgehen beim Lernen bezogen wird. Diese Sichtweise korrespondiert mit der kognitionspsychologischen Auffassung von Lernschwierigkeiten, wonach insbesondere das fehlende metakognitive Wissen (Büttner, 2004, S. 74) ein wesentlicher Faktor in der Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten darstellt. Metakognitives Wissen lässt sich mit dem deklarativen Wissen über die Bedingungen, unter denen eine effektive Auswahl von Lernstrategien getroffen werden kann, und dem prozeduralen Wissen darüber, wie eine effektive Lernstrategie durchgeführt, beobachtet und reguliert wird, weiter differenzieren. Es erscheint plausibel, diese zwei Wissensbereiche auch für die hergeleitete Definition als implizit vorhanden anzunehmen, da hier das Wissen auf das Lernen selbst bezogen bleibt. Damit zentriert die Definition aber auch auf den Lernprozess, wodurch deren Prozessorientierung anstelle der Produktorientierung (Orthmann, 2001, S. 419) in den Vordergrund gerückt wird. Es geht daher weniger um eine registrierbare und normativ bewertbare Abweichung von vorgegebenen Lern- und Leistungsnormen, als vielmehr um den Prozess im Sinne einer zielgerichteten, komplexen Handlung, welche in ihrem zeitlichen Verlauf und in ihren inhaltlichen Voraussetzungen, Komponenten und Strategien beschreibbar wird (Lauth & Holtz, 1993). Die Definition der Forschungspartner impliziert darüber hinaus potentielle Veränderbarkeit von Lernschwierigkeiten, da davon ausgegangen werden kann, dass sich durch ein entsprechender Wissenszuwachs das Vorgehen beim Lernen in eine erfolgsversprechende Richtung entwickeln könnte. Die Forschungspartner zeigten sich ferner mit dem Phänomen Lernschwierigkeiten vertraut, wobei das Ausmass der eigenen Betroffenheit als unterschiedlich beschrieben wurde. Ebenso fanden alle Forschungspartner auf Anhieb ein Beispiel, welches ihre eigenen Lernschwierigkeiten illustriert. Die Vertrautheit mit dem Phänomen Lernschwierigkeiten kann dabei als Hinweis darauf gewertet werden, dass

Lernschwierigkeiten als wichtiger Teil der Lern- und Lebenswelt der Forschungspartner aufzufassen sind.

Die Forschungspartner stimmten darin überein, dass es für die betroffene Person einfacher als für andere Personen ist, das Vorhandensein von Lernschwierigkeiten festzustellen. Diese Sichtweise deckt sich mit der These Holzkamps (1987, S. 167), wonach Lernschwierigkeiten respektive Lernwiderstände letztlich nur durch den Einbezug der betroffenen Subjekte erfasst werden können. Es ist somit also nicht zwingend, dass Lernschwierigkeiten für Dritte sichtbar werden. Die betroffene Person kann indessen ihre Lernschwierigkeiten am ehesten anhand der Noten feststellen, während anderen Personen dies anhand der Noten oder anhand des Verhaltens gelingt. Die Kategorien Noten und Verhalten können durch die Relation „oder“ verbunden werden, welche sowohl die Lesart „entweder oder“ als auch „oder auch“ zulässt. Mit den Noten erhalten sowohl die betroffene Person als auch die anderen Personen, im Sinne der von Weinert und Zielinski (1977) beschriebenen Abweichung von einer wie auch immer gearteten Bezugsnorm, somit einen Hinweis auf Lernschwierigkeiten. Darüber hinaus können andere Personen dies auch am Verhalten feststellen. Diese Sichtweise korrespondiert mit der etablierten Auffassung, wie sie beispielsweise von Barsig, Berk Müller und Sauter (1984), Ortner und Ortner (2000), Horváth (2002) oder Raue (2004) vertreten wird, dass Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in einem engen Bezug zueinander stehen. Auch aus der Sicht der Forschungspartner erscheint es somit plausibel, eine Verknüpfung von Lernschwierigkeiten und Verhalten anzunehmen.

Die Forschungspartner sahen einen Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten und Problemen in den Bereichen Person, Familie & Umfeld sowie Schule. Dieser Zusammenhang wurde von den Forschungspartnern mit einer bidirektional positiven Relation beschrieben. Diese Relation steht für eine gegenseitige Abhängigkeit mit gleichläufiger Richtung. Die bidirektional positive Abhängigkeit wurde hier mit „je mehr, desto mehr“ beschrieben und mit einem Pfeil kombiniert. Ebenso wurde von Interaktionen zwischen den Problembereichen Person, Familie & Umfeld sowie Schule ausgegangen. Die drei Bereiche lassen sich jeweils durch eine bidirektional unbestimmte Relation verbinden. Die Verwendung einer unbestimmt bidirektionalen Relation im Sinne einer nicht näher festgelegten Wechselwirkung, ist bereits in einer anderen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern erfolgreich angewandt worden

(Kallenbach, 1996). Es kann somit von Folgendem ausgegangen werden: Je mehr Probleme in den Bereichen Person, Familie & Umfeld sowie Schule bestehen, desto eher treten Lernschwierigkeiten auf und umgekehrt. Von den drei Problembereichen wurde der Bereich Person eindeutig am stärksten gewichtet, was im Kontext der bisherigen Forschungsergebnisse nicht sonderlich überrascht. So geht beispielsweise aus den Längsschnittstudien von Hurrelmann und Wolf (1986) hervor, dass Schülerinnen und Schüler den ihnen attestierten Misserfolg sich selbst als individuelles Leistungsversagen zuschreiben. Die Problembereiche Familie & Umfeld und Schule wurden von der Gesamtheit der Forschungspartner indessen gleichrangig gewichtet. Die Untergruppe der Forschungspartner gewichtete den Problembereiche Familie & Umfeld dagegen etwas stärker als den Problembereich Schule. Von den Interaktionen in den Bereichen Person, Familie & Umfeld sowie Schule wird sowohl in der Gesamtgruppe als auch in der Untergruppe die Interaktion zwischen Familie & Umfeld und Person am stärksten gewichtet, danach folgt die Interaktion zwischen Person und Schule und schliesslich die Interaktion zwischen Schule und Familie & Umfeld. Die Forschungspartner stimmten so mit Henning und Knödler (1998, S. 36) überein, welche die Meinung vertreten, dass das System Familie neben dem System Schule als das entscheidende Bezugssystem betrachtet werden darf. Lernschwierigkeiten werden hier in erster Linie vor dem Hintergrund des familiären Bezugssystems und erst in zweiter Linie im Kontext des Systems Schule verständlich. Innerhalb des Problembereichs Person kann zwischen den Kategorien Kopf, Motivation und Gefühle differenziert werden. Die Kategorie Kopf wird am stärksten gewichtet, danach folgt die Kategorie Motivation und schliesslich die Kategorie Gefühle. Es ist dabei allerdings zu beachten, dass die Gewichtungen in den Kategorien Kopf und Motivation sowohl in der Gesamtgruppe mit GI 3.28 und GI 3.04 als auch in der Untergruppe mit GI 3.33 und GI 3.27 sehr nahe beieinander liegen. Die Kategorie Gefühle wird in der Gesamtgruppe mit GI 2.44 und in der Untergruppe mit GI 2.40 zwar weniger stark als die Kategorien Kopf und Motivation gewichtet, wobei sie dennoch eine verhältnismässig hohe Gewichtung aufweist. Die Kategorien Kopf, Motivation und Gefühle können jeweils durch die Relation „oder“ verbunden werden, welche hier jedoch im Sinne von „oder auch“ interpretiert werden muss. Bei der Gesamtgruppe lässt sich nämlich als Verbindung zwischen den Kategorien Kopf und Motivation die Relation „und“ herleiten, während sich bei der Untergruppe die Relation „oder“ nur knapp herleiten lässt. Die Verbindung zwischen Motivation und Gefühle kann zwar sowohl in der Gesamtgruppe als



auch in der Untergruppe mit der Relation „oder“ hergeleitet werden, gleichwohl gilt es auch hier zu beachten, dass sich die Relation „und“ bei einer grossen Zahl von Forschungspartnern herleiten lässt. Aufgrund der nahe beieinander liegenden Gewichtungen der drei Kategorien Kopf, Motivation und Gefühle sowie den hergeleiteten Relationen „oder“ respektive „und“ erscheint es plausibel, eine Einheit von Kopf, Motivation und Gefühlen anzunehmen. Aus der Sicht der Forschungspartner umfasst die Kategorie Kopf dabei vor allem die verminderte Fähigkeit, die Aufmerksamkeit ausdauernd einer Tätigkeit oder einem Thema zuzuwenden, die Kategorie Motivation das Fehlen respektive den Verlust der Lernmotivation und die Kategorie Gefühle negative Emotionen im Rahmen erfolgloser Lernbemühungen. Bundschuh (1999, S. 192ff) sieht in Lernschwierigkeiten Störungen der Einheit Emotionalität, Motivation und Lernen respektive Kognitionen begründet. Diese Sichtweise kontrastiert mit einer, immer wieder anzutreffenden, einseitigen Gewichtung der Kognitionen gegenüber der Motivation und vor allem den Emotionen. Die Metapher der informationsverarbeitenden Lernenden im Rahmen des kognitivistischen Paradigmas droht insbesondere die Rolle der Emotionen im Lernprozess zu nivellieren. Geht man dagegen von der Prämisse eines „conceptual change“ aus (Schnotz & Preuss, 1999, S. 131ff.), wonach einmal erlernte, kognitive Konzepte kontinuierlich geprüft und revidiert werden müssen, erlaubt dies eine Neubewertung von Emotionen im erschwerten Lernprozess. Katzenbach (2004, S. 89ff.) postuliert nämlich, dass emotionale Probleme Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven Entwicklung insbesondere dann nachhaltig beeinträchtigen, wenn sie mit der Anforderung der kontinuierlichen Reorganisation ihres Wissens und Könnens konfrontiert sind. Das Vertrauen in die eigene Person und deren Fähigkeiten stellen so gesehen, die Grundvoraussetzungen für die Bewältigung einer kurzfristigen Verunsicherung im Rahmen des regulären Lernprozesses dar. Als Konsequenz ist dann jedoch zu folgern, dass der Aufbau und die Förderung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein die wichtigsten pädagogischen Erziehungsziele darstellen (Bundschuh, 2003, S. 178).

Innerhalb des Problembereichs Familie & Umfeld kann zwischen den Kategorien Eltern, Lernort, Geschwister und Freunde differenziert werden. Die Kategorie Eltern wird am stärksten gewichtet, danach folgt die Kategorie Lernort, dann die Kategorie Geschwister und schliesslich die Kategorie Freunde. Es gilt dabei allerdings zu beachten, dass die Gewichtungen in den Kategorien Geschwister und Freunde sowohl in der Gesamtgruppe mit GI 1.88 und GI 1.96 als auch in der Untergruppe mit GI 2.13 und GI 1.73 nahe beieinander

liegen. Die Kategorien Eltern, Lernort, Geschwister und Freunde können jeweils durch die Relation „oder“ verbunden werden, welche sowohl die Lesart „entweder oder“ als auch „oder auch“ zulässt. In erster Linie wirkt also ein belastetes und belastendes Eltern-Kind-Verhältnis im Sinne eines behindernden Lernumfeldes. Diese Sichtweise verweist insbesondere auf psychoanalytische Erklärungsmodelle, welche der kindlichen Entwicklung innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung respektive der Eltern-Kind-Beziehung grosse Bedeutung zugestehen (Buxbaum, 1966). Die Forschungspartner gaben an, dass in erster Linie zu Hause gelernt wird, wodurch die Kategorie Lernort auch als Erweiterung des elterlichen Einflussraumes verstanden werden kann. Der Lernort scheint zum Lernen dann ungeeignet, wenn hier ungestörtes Arbeiten nicht möglich ist. Zu einer Störung kann es dabei von aussen oder von innen kommen. Eine äussere Störung erfolgt hauptsächlich durch die Eltern oder die Geschwister, während eine innere Störung einem Impuls, zum Beispiel der Konsumation bestimmter Medien, entspringt. Die Kategorie Geschwister verweist, ähnlich wie bei den Eltern, auf ein belastetes und belastendes Verhältnis, welches sich erschwerend auf das Lernen auswirkt. Im Vergleich mit den Eltern wird deren Einfluss allerdings als wesentlich geringer eingeschätzt. Die Einführung der Kategorien Geschwister und Freunde erweitert das Kind-Eltern-Verhältnis indessen um das System Familie und das weitere Umfeld. Der Kategorie Freunde kommt als relevante Peer-Group in Bezug auf die Handhabung der Lernschwierigkeiten eine wichtige Bedeutung zu. Insbesondere systemische Erklärungsmodelle weisen dem System Familie und den sie umgebenden Systemen eine wesentliche Funktion in der Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten zu (Henning und Knödler, 1998; Betz und Breuninger, 1998). In diesem Zusammenhang ist zudem auch auf die Integration der konstruktivistischen und systemischen Ansätze zu einem systemisch-konstruktivistischen Erklärungsansatz von Lernschwierigkeiten (Werning, 2003) zu verweisen. Im gegenseitigen Austausch und der Auseinandersetzung mit anderen Sozialpartnern wird schliesslich die Wirklichkeit von Lernschwierigkeiten mitkonstruiert. Innerhalb des Problembereichs Schule kann zwischen den Kategorien Lehrer, Mitschüler und Fach differenziert werden. Die Kategorie Lehrer wird am stärksten gewichtet, danach folgt die Kategorie Mitschüler und schliesslich die Kategorie Fach. Die Kategorien Lehrer, Mitschüler und Fach können jeweils durch die Relation „oder“ verbunden werden, welche sowohl die Lesart „entweder oder“ als auch „oder auch“ zulässt. Dem Einfluss der Kategorie Lehrer kommt aus der Sicht der Forschungspartner insbesondere im Hinblick auf die

Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung zentrale Bedeutung zu. Diese Sichtweise führt die Lehrperson als Subjekt mit ihrer je eigenen didaktischen Konzeption im Rahmen der sich etablierenden Beziehungsverhältnisse ein. Aufgrund zahlreicher Forschungsergebnisse wie beispielsweise von Dann und Krause (1988) oder von Wahl, Schlee, Krauth und Mureck (1983) kann mit Dann (1994) der nachhaltige Einfluss der subjektiven Theorien von Lehrpersonen auf deren Schülerinnen und Schüler als erwiesen angesehen werden. Die Psychoanalyse betrachtet ihrerseits die didaktische Konzeption der Lehrperson als im Dienste der Regulierung der eigenen psychischen Befindlichkeit stehend. Das psychoanalytische Paradigma fragt also nicht nur nach den Abwehrstrukturen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch nach jenen der Lehrpersonen (Clos, 1987, S. 37) im Rahmen der eigenen Lebensgeschichte (Wellendorf, 1993, S. 10ff.). Die schulischen Alltagbeziehungen zwischen Lehrperson und Schülerin respektive Schüler sieht Muck (1993, S. 24ff.) in bewusste wie unbewusste Beziehungen im Rahmen der Institution Schule sowie der sie umgebenden Gesellschaft eingebettet. Hofmann (1993, S. 39) geht dabei davon aus, dass Lernschwierigkeiten an verinnerlichte und aber auch an reale Interaktionsgefüge geknüpft sind, sowie Übertragungs- und Gegenübertragungsfiguren bewirken. Der Kategorie Mitschüler wurde mit GI 1.84 bei der Gesamtgruppe und mit GI 1.93 bei der Untergruppe zwar ein wichtiger Einfluss attestiert, gleichwohl bleibt diese gegenüber dem Einfluss der Kategorie Lehrperson mit GI 2.86 bei der Gesamtgruppe und mit GI 2.73 bei der Untergruppe eindeutig geringer. Der Peer-Group kommt somit, wie es bereits das Modell von Haertel, Walberg und Weinstein (1983) annimmt, zwar eine wichtige Funktion zu, gleichzeitig wird diese in ihrer Bedeutung etwas relativiert. In Bezugnahme auf die Kategorie Freunde des Problembereichs Familie & Umfeld ist dabei jedoch herauszustellen, dass der Einfluss der Mitschüler grösser als jener der Freunde zu sein scheint. Dies ist insofern nicht erstaunlich, da Freunde wohl primär als Ressource angesehen werden dürften. Die Mitschüler organisieren sich dagegen zufällig zu einem bestimmten Klassenverband, wobei Beziehungen innerhalb dieses sozialen Gefüges sowohl die Grundlage für förderliche als auch für erschwerende Lernbedingungen schaffen können. Der gewichtigere Einfluss der Lehrperson gegenüber den Mitschülern könnte sich mit Betz und Breuninger (1998, S. 34) auch aus dem Umstand erklären lassen, dass die Lehrperson als Modell (Bandura, 1979) wirkt, indem sie die Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten durch ein entsprechendes Verhalten für Sanktionen zur Verfügung stellt. Es bleibt dabei jedoch zu bedenken, dass Repressionen auf

Schülerseite auch ohne direktes Vorbild des Lehrers zustande kommen können. Die Kategorie Fach weist aus der Sicht der Forschungspartner insbesondere im Hinblick auf bereichsspezifische Schwierigkeiten Wichtigkeit auf. Der Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten und mangelndem, bereichsspezifischem Vorwissens ist indessen bereits mehrfach nachgewiesen worden (Zielinski, 1995, S. 25ff.; Büttner, 2004, S. 71ff.). Interessant ist jedoch die Tatsache, dass die Forschungspartner die Kategorie Fach in deren Wichtigkeit den Kategorien Lehrer und Mitschüler unterordnen. Für den Bereich Schule kann daher der Schluss gezogen werden, dass den Beziehungen zu den Lehrpersonen und den Mitschülern aus der Sicht der Forschungspartner grössere Bedeutung als den bereichsspezifischen Schwierigkeiten in einem Fach zukommt.

Die Forschungspartner sahen einen Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten und Beeinflussung. Dieser Befund deckt sich mit der als implizit in der Definition vorhanden postulierten Veränderbarkeit von Lernschwierigkeiten. Der Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten und Beeinflussung kann als bidirektional unbestimmte Relation hergeleitet werden. Diese Relation wird im Sinne einer nicht näher festgelegten Wechselwirkung verwendet. Der Bereich Beeinflussung lässt sich in die Kategorien Massnahmen sowie Vorbeugung unterteilen, wobei sich die Oberkategorie Massnahmen in die beiden Unterkategorien eigene Person und andere Personen differenzieren lässt. Die Kategorien eigene Person und andere Personen können durch die Relation „oder“ verbunden werden, welche hier jedoch im Sinne von „oder auch“ interpretiert werden muss. In vielen Fällen lässt sich nämlich sowohl bei der Gesamtgruppe als auch bei der Untergruppe die Relation „und“ herleiten. Die Kategorie eigene Person wird gegenüber der Kategorie andere Personen jedoch eindeutig stärker gewichtet. Dieser Befund lässt darauf schliessen, dass Massnahmen zur Beeinflussung von Lernschwierigkeiten in erster Linie von der betroffenen Person selbst und erst in zweiter Linie von anderen Personen ergriffen werden sollten. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass es den betroffenen Schülerinnen und Schülern auch am nötigen Selbstvertrauen für eine Veränderung aus eigener Kraft fehlen könnte. Gemäss Katzenbach (2004, S. 96) darf es mit Hüther (1996, S. 596) als erwiesen angesehen werden, dass entsprechende Belastungssituationen nur dann gemeistert werden können, wenn das Selbstwertgefühl sowie das Gefühl der Selbstwirksamkeit vorhanden sind. Aufgrund der Gruppendiskussion kann dieser Befund dahingehend differenziert werden, dass eine

gelingende Beeinflussung von Lernschwierigkeiten durch andere voraussetzt, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler auch etwas verändern wollen. Diese Sichtweise korrespondiert mit jener Holzkamps (1993, S. 184ff.), da dieser davon ausgeht, dass der Verzicht auf den Einbezug der betroffenen Subjekte bei der Gestaltung ihrer Lebensbedingungen kein besseres Verständnis des erschwerten Lernens ermöglichen wird, sondern nichts anderes als einen Wandel der Erscheinungsformen des Phänomens bewirkt. Aus der Sicht der Forschungspartner kann die betroffene Person ihre Lernschwierigkeiten dadurch beeinflussen, indem sie Veränderungen in der Lernorganisation vornimmt. Diese Sichtweise stimmt auch mit dem Befund von Perleth, Schuker & Hubel (1992) überein, wonach eine optimierte Lernorganisation respektive ein zunehmender Strategiegebrauch bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten verbesserte Leistungen nach sich ziehen. Büttner (2004, S. 75) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten als so genannte passive Lernende gelten, da sie beim Lernen aktive Verarbeitungsschritte vergleichsweise selten einsetzen. Aus der Sicht der Forschungspartner können andere Personen die Lernschwierigkeiten der betroffenen Person dadurch beeinflussen, indem sie diese beim Lernen unterstützen. Die Unterstützung beim Lernen umfasst dabei Hilfestellungen auf der Grundlage einer als unterstützend erlebten Beziehung. Diese Sichtweise korrespondiert mit der Theorie und Praxis der heil- und sonderpädagogischen Förderung (Bundschuh, 2002, S. 237), wonach dem Aufbau einer tragfähigen Beziehung besondere Bedeutung zukommt. Die Forschungspartner verweisen jedoch darauf, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler diese Förderung auch wollen müssen. Das Subjekt könnte nämlich die ihm angediente Entwicklung seiner Fähigkeiten in seinem Verfügungsinteresse gerade nicht wollen beziehungsweise nicht können wollen (Holzkamp, 1987, S. 182). In diesem Fall läuft die Förderung Gefahr, dass das Widerstandspotential gegen die Vereinnahmung durch fremde Kontrollinteressen sich zu einer dynamischen Selbstbehinderung entfalten könnte. Es ist mit Kobi (1993, S. 26) davon auszugehen, dass es schliesslich das Subjekt ist, welches das Wesen des Erzieherischen hinterfragt und das Erziehungsgeschäft nach Inhalt und Umfang bestimmt. Aus der Sicht der Forschungspartner muss es sich dabei nicht zwingend um eine entsprechende Fachperson handeln, da auch Eltern, Geschwister, Freunde, Mitschüler sowie Lehrpersonen diese Unterstützung bieten können. Im Bereich Beeinflussung wird von der Kategorie Massnahmen zudem noch die Kategorie Vorbeugung unterschieden. Die Forschungspartner gehen

grundsätzlich darin überein, dass Lernschwierigkeiten vorgebeugt werden kann. Die Erfolgsaussichten vorbeugender Massnahmen werden dabei jedoch eher skeptisch bewertet. Tatsächlich scheint sich die Prävention vornehmlich an gefährdeten Gruppen sowie zur Abwendung der Gefahr einer Chronifizierung zu orientieren (Orthmann, 2001, S. 422). Es stellt sich m. E. jedoch die Frage, ob nicht ein besseres Verständnis des Lernens und dessen Schwierigkeiten dazu beitragen könnte, Schülerinnen und Schüler, deren Familien sowie die Lehrpersonen entsprechend zu sensibilisieren und damit Lernschwierigkeiten vorzubeugen.

## **6.2. Zusammenfassung**

Lernschwierigkeiten werden wie folgt definiert: Lernschwierigkeiten, das ist respektive das heisst, nicht wissen, wie beim Lernen vorgegangen werden soll. Das fehlende Wissen wird im Sinne der kognitionspsychologischen Auffassung von Lernschwierigkeiten als fehlendes metakognitives Wissen (Büttner, 2004, S. 74) erfasst. Die Definition ist dabei insofern prozess- und nicht produktorientiert (Orthmann, 2001, S. 419), als dass sie auf das Vorgehen beim Lernen statt auf Abweichungen von vorgegebenen Lern- und Leistungsnormen fokussiert. Die Definition impliziert darüber hinaus potentielle Veränderbarkeit von Lernschwierigkeiten, da durch ein entsprechender Wissenszuwachs eine Veränderung eintreten könnte. Lernschwierigkeiten können indessen von der betroffenen Person selbst einfacher als von anderen Personen erkannt werden. Diese Sichtweise geht mit der These Holzkamps (1987, S. 167) überein, wonach deren Erfassung letztlich nur durch den Einbezug der betroffenen Subjekte möglich ist. Die betroffene Person kann dabei ihre Lernschwierigkeiten am ehesten anhand der Noten feststellen, während anderen Personen dies anhand der Noten oder anhand des Verhaltens gelingt. Die Noten können dabei mit Weinert und Zielinski (1977) im Sinne einer Abweichung von Bezugsnormen gesehen werden, zudem scheint zwischen Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ein enger Bezug zu bestehen.

Zwischen Lernschwierigkeiten und Problemen in den Bereichen Person, Familie & Umfeld sowie Schule besteht folgender, in beide Richtungen wirkender Zusammenhang: Je mehr Probleme in den Bereichen Person, Familie & Umfeld sowie Schule bestehen, desto eher treten Lernschwierigkeiten auf. Die drei Bereiche interagieren untereinander, wobei die

Interaktion zwischen Familie & Umfeld und Person am stärksten gewichtet wird, danach folgt die Interaktion zwischen Person und Schule und schliesslich die Interaktion zwischen Schule und Familie & Umfeld. Lernschwierigkeiten werden somit im Sinne systemischer Erklärungsmodelle (Henning und Knödler, 1998; Betz und Breuninger, 1998) in erster Linie vor dem Hintergrund des familiären Bezugssystems und erst in zweiter Linie im Kontext des Systems Schulklasse verständlich. Von den drei Problembereichen selbst wird der Problembereich Person eindeutig am stärksten gewichtet, dann folgt der Problembereich Familie & Umfeld und schliesslich der Problembereich Schule. Innerhalb des Problembereichs Person wird die Kategorie Kopf gegenüber der Kategorie Motivation nur geringfügig stärker gewichtet und die Kategorie Gefühle wiederum etwas schwächer als die Kategorie Motivation. Aufgrund der ähnlichen Gewichtungen und der hergeleiteten Relationen können die Kategorien Kopf, Motivation und Gefühle mit Bundschuh (Bundschuh, 1999, S. 192ff.) als Einheit betrachtet werden. Die Kategorie Kopf umfasst dabei vor allem die verminderte Fähigkeit, die Aufmerksamkeit ausdauernd einer Tätigkeit oder einem Thema zuzuwenden, die Kategorie Motivation das Fehlen respektive den Verlust der Lernmotivation und die Kategorie Gefühle negative Emotionen im Rahmen erfolgloser Lernbemühungen. Innerhalb des Problembereichs Familie & Umfeld wird die Kategorie Eltern am stärksten gewichtet, danach folgt die Kategorie Lernort, dann die Kategorie Geschwister und schliesslich die Kategorie Freunde. In erster Linie wirkt also ein belastetes und belastendes Eltern-Kind-Verhältnis im Sinne eines behindernden Lernumfeldes. Diese Sichtweise verweist insbesondere auf psychoanalytische Erklärungsmodelle, welche der kindlichen Entwicklung im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung besondere Beachtung schenken (Buxbaum, 1966). Die Kategorie Lernort kann als Erweiterung des elterlichen Einflussraumes verstanden werden und scheint zum Lernen dann ungeeignet, wenn hier ungestörtes Arbeiten nicht möglich ist. Die Störung kann dabei von aussen erfolgen oder einem innern Impuls entspringen. Die Kategorie Geschwister verweist, ähnlich wie bei den Eltern, auf ein belastetes und belastendes Verhältnis, welches sich erschwerend auf das Lernen auswirkt. Der Kategorie Freunde kommt als relevanter Peer-Group in Bezug auf die Handhabung der Lernschwierigkeiten eine wichtige Bedeutung zu (Haertel, Walberg & Weinstein, 1983), wobei Freunde wohl primär als Ressource angesehen werden. Innerhalb des Problembereichs Schule wird die Kategorie Lehrer am stärksten gewichtet, danach folgt die Kategorie Mitschüler und schliesslich die Kategorie Fach. Dem Einfluss der Kategorie

Lehrperson kommt insbesondere im Hinblick auf die Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung zentrale Bedeutung zu. Die Beachtung der Lehrperson als denkendes, fühlendes und in Beziehungen handelndes Subjekt gibt die Sicht frei auf deren subjektive Theorien (Dann, 1994) sowie die Regulierung eigener psychischer Befindlichkeit im Rahmen psychoanalytischer Erklärungsmodelle (Clos, 1987; Wellendorf, 1993; Muck, 1993). Der Kategorie Mitschüler kommt als Peer-Group eine wichtige Funktion zu (Haertel, Walberg & Weinstein, 1983), wobei diese Peer-Group-Beziehungen sowohl die Grundlage für förderliche als auch für erschwerende Lernbedingungen schaffen können. Die Kategorie Fach weist insbesondere im Hinblick auf bereichsspezifische Schwierigkeiten Wichtigkeit auf. Aufgrund der eher geringen Gewichtung der Kategorie Fach ist jedoch davon auszugehen, dass den Beziehungen zu den Lehrpersonen und den Mitschülern grössere Bedeutung zukommt.

Zwischen Lernschwierigkeiten und Beeinflussung besteht eine nicht näher bestimmte Wechselwirkung. Der Bereich Beeinflussung lässt sich in die Kategorien Massnahmen sowie Vorbeugung unterteilen. Massnahmen zur Beeinflussung von Lernschwierigkeiten durch die eigene Person werden gegenüber Massnahmen anderer Personen stärker gewichtet. Die betroffene Person kann Veränderungen in der Lernorganisation vornehmen. Eine Veränderung in der Lernorganisation zieht erwiesenermassen verbesserte Leistungen nach sich (Perleth, Schuker & Hubel, 1992) und wird auch als strategisches Verhalten bezeichnet (Büttner, 2004, S. 75). Andere Personen können die betroffene Person beim Lernen unterstützen. Die Unterstützung beim Lernen umfasst dabei Hilfestellungen auf der Grundlage einer als unterstützend erlebten Beziehung. Diese Sichtweise korrespondiert mit der Theorie und Praxis der heil- und sonderpädagogischen Förderung (Bundschuh, 2002, S. 237), wonach dem Aufbau einer tragfähigen Beziehung besondere Bedeutung zukommt. Bei Massnahmen durch andere Personen muss jedoch vorausgesetzt werden, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler auch etwas verändern wollen. Diese Sichtweise korrespondiert mit jener Holzkamps (1987, S. 182), wonach das Subjekt die ihm angediente Entwicklung seiner Fähigkeiten in seinem Verfügungsinteresse auch wollen muss. Die Erfolgsaussichten vorbeugender Massnahmen werden eher skeptisch bewertet. Tatsächlich scheint sich die Prävention vornehmlich an gefährdeten Gruppen sowie zur Abwendung der Gefahr einer Chronifizierung zu orientieren (Orthmann, 2001, S. 422). Es stellt sich m. E. jedoch die Frage, ob nicht ein besseres Verständnis über das Lernen und dessen Schwierigkeiten dazu beitragen könnte, Lernschwierigkeiten vorzubeugen.



### 6.3. Weiterführende Überlegungen

Die Vergegenwärtigung der Schwierigkeiten, welche bereits bei der begrifflichen Bestimmung des Phänomens entstehen, offenbart eine generelle Unsicherheit im Umgang mit Lernschwierigkeiten und fordert weiterführende Überlegungen ein. Aus der kritischen Würdigung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten zum erschwerten Lernen lässt sich ableiten, dass die Versuche, das Phänomen auf bestimmte Begrifflichkeiten festzulegen, mit einigem Unbehagen verbunden zu sein scheinen. Zumindest würden die vorgefundenen Begriffsverwirrungen und Begriffsverirrungen dadurch erklär- und verstehbar. Dieses Unbehagen wird teilweise dadurch aufgehoben, indem der Begriff der „Lernschwierigkeiten“ ins Spiel gebracht wird. Der Begriff „Lernschwierigkeiten“ zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass die „Schwierigkeit“ stets auf das lernende Subjekt verweist. Gelangt man nun allerdings in der Verwendung dieser Begrifflichkeit zur Überzeugung, dadurch die humane Forderung nach einer unbedingten Beachtung des Subjektes elegant erfüllt zu haben, so erliegt man einem Irrtum. Es darf nämlich nicht leichtfertig darüber hinweggegangen werden, dass zu jedweder Begrifflichkeit subjektive Theorien existieren, die das Handeln aller Beteiligten nachhaltig beeinflussen. Es ist daher schlicht nicht möglich, eine bedeutungsneutrale Begrifflichkeit zu schaffen. Es besteht also auch mit der eleganten Verpackung des Phänomens in der Begriffshülle „Lernschwierigkeiten“ weiterhin die Gefahr, sich in falscher Gewissheit zu wiegen und zuzulassen, dass andere korrigierend in die subjektive Wirklichkeit Lernender eingreifen. Zur Lösung dieses Problems kann nun naiv nach dem „besten“ von vielen „schlechten“ Begriffen gefragt werden, womit man dem Phänomen scheinbar am ehesten gerecht werden kann. Tatsächlich aber steuern solche Problemlösungen am eigentlichen Kern der Sache – nämlich dem betroffenen Subjekt – vorbei. Vielmehr sollte daher auf die Problematik der fehlenden Bedeutungsneutralität hingewiesen werden statt vorzugeben, diese überwunden zu haben. Ein solches Vorgehen zieht zugegebenermaßen eine gewisse Unsicherheit auf beiden Seiten nach sich. Diese Verunsicherung bietet allerdings auch erst den nötigen Rahmen, um die subjektive Wirklichkeit gemeinsam entdecken zu können. Diese Forderung darf hingegen nicht als Aufruf zur beliebigen Verwendung von Begrifflichkeiten missverstanden werden. Schliesslich gibt es durchaus auch Begrifflichkeiten, die durch ihre Implikationen den tatsächlichen Verhältnissen nicht gerecht werden und daher vermieden werden sollten.

Indessen sollte der Versuch, sich an eine geeignete Begrifflichkeit kritisch anzunähern, dagegen auch nicht zum ängstlichen Verzicht auf dieses schwierige Unternehmen führen. Wie auf der Seite des betroffenen Subjektes braucht es auch hier den Mut, Fehler zu machen und sich diese einzugestehen. Schliesslich wird erst durch die Beschäftigung mit dem Phänomen diesem auch die nötige Aufmerksamkeit und Beachtung geschenkt. Es muss dabei also nicht so sehr die Suche nach der „besten“ Begrifflichkeit vorangetrieben werden als vielmehr ein möglichst ehrliches Bemühen um die tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen einer bestimmten Begrifflichkeit. Das damit verbundene Eingeständnis eigener Unsicherheit kann nur dann eine nachhaltige Wirkung entfalten, wenn es zu einer behutsamen Annäherung an das Phänomen und nicht zum ängstlichen Verharren in einer bestimmten Terminologie führt. Es lässt sich an dieser Stelle daher schlussfolgern, dass jedwede begriffliche Festlegung des Phänomens des erschwerten Lernens zwangsläufig mit einer gewissen Unsicherheit verbunden ist. Diese Unsicherheit kann ihrerseits jedoch eine positive Wirkung auf die Annäherung an die tatsächlichen Verhältnisse bewirken, wenn sie vor anderen eingestanden und nicht verschwiegen wird.

Die dargelegten Versuche, das Phänomen Lernschwierigkeiten nicht nur begrifflich, sondern auch definitorisch festlegen zu wollen, zeigen die Verführungskraft einer scheinbar objektiven Mess- und Beurteilbarkeit von Lernschwierigkeiten auf. Die Einführung der Mess- und Beurteilbarkeit ist deswegen verführerisch, da dadurch die Verunsicherung im Umgang mit Lernschwierigkeiten reduziert werden kann und diese somit berechenbar werden. Durch diese Berechenbarkeit kann das Ausmass der Betroffenheit nun direkt in numerischen Grössen ausgedrückt werden und auch der sprachliche Umgang mit dem erschwerten Lernen gewinnt an Prägnanz. In einem professionellen Wiedererkennungsprozess kommt es dann zur Rede von eben jenen Lernschwierigkeiten. Es ist sicherlich wünschenswert, dass in Lern- und Lehrprozessen mit Lernschwierigkeiten gerechnet wird. Allerdings ist an dieser Stelle zu fragen, inwiefern solche Rechnungen für die betroffenen Subjekte tatsächlich aufgehen können oder ob man sich dadurch nicht grundlegend zu verrechnen droht. Schliesslich dürfte für das betroffene Subjekt die Quantifizierung der eigenen Lernschwierigkeiten primär aversiv erlebt werden, da ihm dadurch vor Augen geführt respektive vorgerechnet wird, welchen Lernanforderungen es wie viel schuldig geblieben ist. Durch die Verbuchung von Lernschwierigkeiten unter eben jenes Konto oder ein anderes wird allerdings die Chance

verpasst, die nur schwer berechenbare, aber existentiell bedeutsame, Betroffenheit des Subjektes zu thematisieren. Dem Unbehagen auf der Seite des betroffenen Subjektes steht dabei die neu gewonnene Sicherheit des professionellen anderen gegenüber. Geht man nun aber davon aus, dass Lernprozessen dann potentieller Erfolg beschieden ist, wenn sie in einem angstfreien Raum vollzogen werden können, so scheinen solche Quantifizierung dem betroffenen Subjekt wenig dienlich zu sein. Vielmehr entspricht es wohl dem professionellen Selbstverständnis des anderen, dass alles, was einen Namen hat, auch entsprechend definiert werden muss. Obwohl einem solchen Streben nach definitorischer Eindeutigkeit und Prägnanz nicht generell Sinnhaftigkeit abgesprochen werden soll, muss doch auf die Einzigartigkeit der ausschliesslich im Subjektiven verhafteten Lernprozesse hingewiesen werden. Es bleibt ehrlicherweise schlicht unmöglich, von quantifizierbaren Lernprodukten auf hypothetische Lernprozesse schliessen zu wollen, ohne das jeweilige Lernsubjekt in einen solchen Interpretationsprozess konsequent einzubeziehen. Die Einführung von berechenbaren Lernschwierigkeiten verstellt den Blick auf das Subjekt, da sich Subjekte nur bedingt in Zahlen wieder finden dürften. Spätestens an dieser Stelle wird auch die Vermischung von Lern- und Leistungsschwierigkeiten ersichtlich. Diese Vermischung ist insofern problematisch zu werten, als dass die herausfordernden Fragen nach Abweichungen von einem erwarteten Lernprodukt versus Schwierigkeiten im Lernprozess elegant unter der gemeinsamen Kategorie von „Lern- und Leistungsschwierigkeiten“ untergebracht werden können. Hierbei droht vergessen zu gehen, dass das Streben nach einer bestimmten Leistung und der selbst zu initiiierende Lernprozess nicht dasselbe sind. Geht es in dem einen Fall um Lerngehorsam gegenüber fremdgesetzten Lernanforderungen und die damit verbundene Anerkennung, so geht es im anderen Fall um den Nachvollzug des selbst gewollten Lernprozesses sowie die Erweiterung der eigenen Möglichkeiten. Die sorgfältige Trennung von Lern- und Leistungsschwierigkeiten ermöglicht dagegen erst den Diskurs über die gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Bedingungen, unter denen sowohl Schwierigkeiten in der Leistung als auch beim Lernen auftreten können. Da es bei Leistungsschwierigkeiten in der Natur der Sache liegt, dass hier Abweichungen von Leistungsprodukten auf eine entsprechende Leistungsschwierigkeit verweisen, ist dies bei Lernschwierigkeiten aufgrund deren Bezogenheit auf das betroffene Subjekt komplexer. Ehrlicherweise kann hier lediglich davon ausgegangen werden, dass Lernschwierigkeiten Schwierigkeiten bezeichnen, die mit dem Lernen im weitesten Sinn zu tun haben. Eine solche

Definition von Lernschwierigkeiten ist – wie auch die Begrifflichkeit selbst – aufgrund deren Offenheit mit Unsicherheit behaftet. Dieser Unsicherheit kann dadurch begegnet werden, dass eine Definition aus der Sicht der betroffenen Subjekte zu bilden versucht wird. Es versteht sich dabei von selbst, dass dadurch die Auseinandersetzung eines Subjektes mit dessen individuellen Lernschwierigkeiten nicht ersetzt werden soll oder kann. Gleichwohl ermöglicht die Sichtweise einer grösseren Zahl von unmittelbar Betroffenen einen genuin eigenen Blickwinkel auf dasselbe Phänomen. Die Gesamtheit der an dieser Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler verzichteten so bemerkenswerterweise auch darauf, in ihren Definitionen von Lernschwierigkeiten eine Quantifizierung einzuführen. Vielmehr bleibt ihre Definition prozessorientiert, da sie den Blick auf das Vorgehen beim Lernen statt auf Abweichungen von vorgegebenen Lern- und Leistungsnormen richtet. Ihre Definition impliziert darüber hinaus auch potentielle Veränderbarkeit von Lernschwierigkeiten, da durch ein entsprechender Wissenszuwachs eine Veränderung eintreten könnte. Eine solche Sichtweise ist bezeichnenderweise ressourcen- und lösungsorientiert, da nämlich die Bewältigbarkeit von Lernschwierigkeiten in den Vordergrund gerückt wird. Möglicherweise erleichtern gerade offen gehaltene Fragen und das Eingeständnis des eigenen Nicht-Wissens die Bildung eben dieser pädagogisch durchaus wünschenswerten Ressourcen- und Lösungsorientierung. Dieser Befund kann somit in einem konstruktivistischen Verständnis aufgehen, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Subjekte selbst bestimmen, wann Entwicklung möglich und aussichtsreich ist. Erst auf die geschlossener gehaltene Frage nach möglichen Hinweisen auf Lernschwierigkeiten, bringen die Schülerinnen und Schüler die Messbarkeit in Form von Noten ins Spiel. Es ist hierbei jedoch einschränkend darauf hinzuweisen, dass selbst dabei die subjektive Wahrnehmung über die objektive Wahrnehmung gestellt wird. Schliesslich sehen sich die Schülerinnen und Schüler selbst als zur Einschätzung von eigenen Lernschwierigkeiten kompetent an. Diese Kompetenz wird dabei den anderen Personen zwar nicht abgesprochen, aber doch in ihrer Bedeutung relativiert. Es lässt sich an dieser Stelle daher zusammenfassend festhalten, dass die Definition von Lernschwierigkeiten auf den direkten Einbezug der Subjekte angewiesen bleibt. Die Subjekte stellen dabei ihre Kompetenz unter Beweis, indem sie ihren Lernschwierigkeiten Veränderbarkeit attestieren und somit selbst handlungsfähig bleiben können und wollen.

Die Auseinandersetzung mit dem theoretischen Verständnis von Lernschwierigkeiten eröffnet die Möglichkeit, die jeweiligen Begründungs- und Erklärungszusammenhänge in ihrer Wirkmächtigkeit auf das entsprechende Verständnis von Lernschwierigkeiten abschätzen zu können. Die Beschäftigung mit Theorien von behavioristischer, kognitivistischer, konnektionistischer, konstruktivistischer, systemischer, psychoanalytischer und kritisch-psychologischer Prägung führt insbesondere zur Erkenntnis, dass diese Theorien in Bezug auf ihre Fremd- respektive Subjektorientierung voneinander unterschieden werden können. Obwohl alle Theorien vorgeben, sich um das lernende Subjekt zu bemühen, ist damit jeweils das im entsprechenden theoretischen Rahmen vorzufindende Subjekt gemeint. Das Subjekt, welches aus diesem vorgegebenen theoretischen Rahmen fällt, bleibt hier der jeweiligen Realität entrückt und unwirklich. Diese zugegebenermaßen globale Kritik lässt sich daraufhin spezifizieren, dass eine konsequent subjektorientierte Theorie den Einbezug der Subjekte auch auf ihre Theorie ausweiten müsste. Ein solcher Einbezug der Subjekte fragt dabei nach dem genuin subjektiven Anliegen in der jeweiligen Theorie, d. h. die Theorie wird von deren Sichtweise aus nachvollzogen. Am weitesten fortgeschritten ist dieser Versuch indessen in der Subjektwissenschaft, obwohl auch die Systemtheorie und die Psychoanalyse hierzu bemerkens- und beachtenswerte Vorstösse leisten. Die Subjektwissenschaft hat ihrerseits jedoch die Schwierigkeit, dass sie sich durch ihre entrückte Wissenschaftssprache in eine elitäre Randposition einiger weniger verstehender Fachpersonen manövriert und dadurch die Chance verpasst, ihren Ansatz auch Subjekten ausserhalb dieser elitären Randposition zugänglich zu machen. Natürlich könnte jetzt argumentiert werden, dass sich ja auch diese Subjekte den Zugang zu dieser Wissenschaftssprache erschliessen könnten, um dadurch ihre Möglichkeiten zu erweitern. Einer solchen Argumentation kann zwar im Grundsatz nicht ohne weiteres widersprochen werden, obwohl es doch eher naiv erscheint, dies auch von den Subjekten zu fordern, da einer solch mächtigen Wissenschaftssprache auch etwas Bedrohliches anhaftet und dadurch das Lernen behindert werden könnte. Zudem ist kritisch einzuwenden, dass durch ein solches Vorgehen nicht die Theorie den Subjekten angepasst würde, sondern dass diese sich dann erst der Theorie anpassen müssten, um überhaupt daran teilhaben zu können. Weiter ist zu fragen, warum die Subjektwissenschaft den Ausbau ihres theoretischen Gerüsts so lange fortgetrieben hat, ohne auf die Idee zu kommen, ebenjene Subjekte direkt einzubeziehen. Es scheint zwar durchaus ein berechtigtes Anliegen zu sein, dazu erst den theoretischen Bezugsrahmen schaffen zu wollen. Anschliessend müsste dann

allerdings überlegt werden, wie diese Subjekte einbezogen werden und welche Änderungen für die Theorie sich daraus ergeben könnten. Schliesslich darf eine solche Theorie erst dann als Subjektwissenschaft gelten, wenn die Subjekte auch die Möglichkeit erhalten, in einem entsprechenden Rahmen auf diese Theorie einwirken und daran partizipieren zu können. Es wird daher zwingend notwendig, dass die betroffenen Subjekte in einem Forschungsprozess als gleichberechtigte Forschungspartnerinnen und Forschungspartner zum Zug kommen, um auf die Theorie Einfluss nehmen zu können. Trotz dieser Kritik an der Subjektwissenschaft darf aber nicht ungesagt bleiben, dass erst deren konsequente Beschäftigung mit dem Subjekt solche kritischen Überlegungen ermöglicht, die dann im partnerschaftlichen Einbezug der Subjekte in den jeweiligen Forschungsprozess münden kann. Dieser partnerschaftliche Einbezug der Subjekte verweist dabei in besonderem Masse auf das qualitative Forschungsparadigma, da hier einer gegenseitigen Ausgestaltung der Forschungssituation besondere Aufmerksamkeit zukommt. Die qualitative Forschung ist ihrerseits auch immer wieder als subjektorientiertes Forschungsunternehmen bezeichnet und verstanden worden. Im qualitativen Forschungsparadigma wird die Subjektivität des Forschers respektive der Forscherin und seiner Forschungspartnerinnen und Forschungspartner nämlich nicht per se als Verzerrung betrachtet, sondern im Forschungsprozess mitberücksichtigt. Entgegen dem quantitativen Forschungsverständnis entsteht daher hier die Objektivität nicht aus der Entsubjektivierung des Forschers und seiner Forschungspartner, sondern aus ebendieser Berücksichtigung der Subjektivität. Die qualitative Forschung empfiehlt sich daher im besonderen Masse für eine Subjektwissenschaft, welche die Subjekte auch durch Forschung zu Wort kommen und einbeziehen will.

Eine weitere, zentrale Eigenheit der unterschiedlichen Lerntheorien ist deren Gemeinsamkeit in Bezug auf die Erkenntnis, wonach auch das Umfeld an der Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten beteiligt ist. Diese wichtige Verständniserweiterungen der letzten Jahre kann in allen Theorien nachvollzogen werden. Allerdings gilt es auch hier mit einiger Ernüchterung festzustellen, dass dadurch keineswegs die intendierten, revolutionären Änderung der herrschenden Theorien zustande gekommen sind und die Theorien seither konsequent Kritik an den gesellschaftlichen Bedingungen ausüben würden. Vielmehr wurden die Theorien in der Regel je nach dem jeweiligen Adaptionsvermögen um die notwendigen Änderungen erweitert, um ihre Interventionsinstrumente und Interventionstechnologien auch auf das Lernumfeld erweitern

zu können. Die gesellschaftliche Vereinnahmung dieser Theorien scheint somit dazu geführt zu haben, dass ihnen damit zwar Erklärungsmacht zugestanden wird, sie hat aber auch zur Folge gehabt, dass dieser Machtanspruch durch einen Verzicht auf die Kritik der gesellschaftlichen Bedingungen teuer erkaufte werden musste. In einer Leistungsgesellschaft, in welcher weniger der Lernprozess als vielmehr das Lernprodukt im Vordergrund steht, haben – wenig überraschend – auch jene Theorien Hochkonjunktur, die mit dem primären Ziel der Lernleistungssteigerung mehr oder weniger offen kokettieren. Die Orientierung am Primat der Lernleistung lässt im Übrigen wenig Raum für ein Lernverständnis, welches den Blick auf die Ganzheit des Menschen in seinen sozialen und gesellschaftlichen Bezügen richtet. Diese Entwicklung birgt für die lernenden Subjekte die Gefahr in sich, dass sie zukünftig lediglich zwischen dem Lerngehorsam oder der Lernverweigerung zu wählen haben. Geht man nämlich davon aus, dass grundsätzlich in allen Lernschwierigkeiten ein subjektiver Sinn vermutet werden kann, so wird den betroffenen Subjekten diese Äusserungsmöglichkeit in einem primär technik- und leistungsorientierten Lernverständnis verwehrt bleiben. Die Marginalisierung eines ganzheitlichen Lernverständnisses führt somit zu einer Beraubung des subjektiven Sinns von Lernschwierigkeiten. Die damit verbundene Vernachlässigung der Subjektivität der Lernenden geht dabei häufig mit der Vernachlässigung der Subjektivität der Fachperson einher. Die mangelnde Wahrnehmung der anderen und der eigenen Subjektivität läuft letztlich auf eine Verwahrlosung der Lernkultur hinaus. Das humane Lernen – im durchaus zweideutigen Sinn – ist jedoch zwingend auf Beziehung angewiesen, sowohl auf die Beziehung zwischen Lernsubjekt und Lerngegenstand als auch auf die Beziehung zwischen Lernsubjekt und dem diesen Lerngegenstand vermittelnden Subjekt. Obwohl die Bedeutung solcher Beziehungsprozesse selbst in primär technisch orientierten Lerntheorien nicht bestritten werden kann, wird deren Bedeutung in der Regel zu wenig anerkannt. Die Rede vom Aufbau einer „tragfähigen Beziehung“ wird zwar immer wieder gerne angeführt, häufig entpuppt sich dieser Begriff jedoch als eigentliche Leerformel oder als Deckmantel für eine asymmetrische Beziehung, in der mittels Bestechung und Bestrafung Lerngehorsam eingefordert wird. Bezeichnenderweise wird dabei auch eher vom Aufbau einer Beziehung gesprochen als von einer Beziehungsarbeit. Genauso wenig wie eine Beziehung einfach aufgrund bestimmter Pläne aufgebaut werden kann, ist diese dann auch per se tragfähig. Vielmehr ist der Begriff der „Beziehungsarbeit“ wohl besser dazu geeignet, die Mühsal als auch die Freude, die mit der Arbeit an der Beziehung verbunden ist,

zu beschreiben. Es genügt dann allerdings auch hier nicht, sich einfach auf eben jene Beziehungsarbeit zu beziehen. Vielmehr sollte darüber nachgedacht werden, weswegen diese Arbeit für die betroffenen Subjekte wichtig sein kann. Tatsächlich schätzten die an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler die Beziehungsprozesse für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten als fundamental wichtig ein. Interessanterweise wurden die Beziehungen zu den Lehrpersonen und die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern wichtiger eingeschätzt als fachspezifische Schwierigkeiten. Sollten sich die Lerntheorien jedoch in diesem technisch- und leistungsorientierten Sinn weiterentwickeln, so wird der subjektive Sinn von Lernschwierigkeiten und deren Verweis auf die Beziehungen zu wenig oder überhaupt nicht zur Sprache kommen können. Es wird dann entweder gar nicht oder nur begrenzt gelingen, die betroffenen Subjekte durch entsprechende Lerntechnologien und Lerninstrumentarien wieder auf den gesellschaftlich geforderten Lernkurs zu bringen. Vielmehr kann hier vermutet werden, dass es in Zukunft vermehrt zu vollständigen Brüchen mit einer verunsichernden Lernwelt kommen wird.

Auffallend ist auch die Entwicklung der unterschiedlichen Theorien im Bereich des erschwerten Lernens hin zu einer immer grösser werdenden Differenzierung und Komplexität. Insbesondere die Entwicklung und Erforschung von Teiltheorien und Teilmodellen tragen zwar zu einer Erweiterung der jeweiligen Gesamtheorie Wesentliches bei, machen es aber gleichzeitig auch immer schwieriger, die Übersicht behalten zu können. Statt sich um eine zusammenhängende theoretische Fundierung zu kümmern, schreitet das eifrige Aneinanderreihen von theoretischen und empirischen Einzelaspekten weiter fort. Ein grosser Nachteil dieses Bemühens um die jeweilige Theorie und Empirie liegt darin, dass dadurch die Orientierung in deren Umfeld erheblich erschwert wird, was insbesondere den Transfer von der Theorie in die Praxis wesentlich behindert. Die aus der Aneinanderreihung entstehende unübersichtliche Struktur kann der jeweiligen Theorie dabei allerdings durchaus auch von unmittelbarem Nutzen sein. Das jeweilige Theoriegebäude imponiert dann nämlich aufgrund seiner Äusserlichkeiten als mächtige Instanz, wodurch der Versuch einer kritischen Würdigung potentiell mit Angst besetzt und wesentlich erschwert wird. Ausserdem erscheint die Theorie auch deswegen potentiell bedrohlich, da die öffentliche Exposition mittels der Kritik immer auch das Risiko der Beschämung und der Blamage in sich birgt. Insbesondere in der Fachwelt ist die Reputation einer Fachperson schliesslich wesentlich davon abhängig, inwiefern sie sich im jeweiligen theoretischen Umfeld sicher bewegen kann. Die



Risikovermeidung zum Schutz der eigenen Reputation steht daher im Vordergrund, wodurch allerdings die Entwicklungsmöglichkeiten für die jeweilige Theorie durch eine kritische Würdigung ihrer selbst zu wenig genutzt werden kann. Die Tatsache, dass jedwede Theorie neben ihren Stärken auch ihre Schwächen aufweist, sollte nicht a priori verneint, verleugnet oder verweigert werden, sondern vielmehr als wichtige Einschränkung ihres Geltungsbereiches wahrgenommen werden. Der häufig anzutreffende Verweis darauf, dass ein bestimmter Kritikpunkt doch in der Theorie berücksichtigt worden sei, dient in der Regel vornehmlich dazu, die Theorie gegen ebendiese Kritik immun zu machen. Diese Immunisierungsversuche erfüllen indessen wohl eher eine Schutzfunktion, als dass sie den Versuch unternehmen würden, nachhaltige Verbesserungen in der eigenen Theorie voranzutreiben. Es lohnt sich daher immer auch zu fragen, was den jeweiligen Subjekten eine bestimmte Theorie bedeutet. Schliesslich ist jede Theorie letztlich eine subjektive Theorie, da sie von eben diesen Subjekten geschaffen worden ist. Sie bietet den ihr verbundenen Subjekten somit immer auch eine Sinn- und Bedeutungsorientierung. Die theoretischen Grundorientierungen sollten trotz subjektiver Bedeutsamkeit aber auch kritisch betrachtet werden dürfen, denn mögliche Geltungseinschränkungen sind bereits im Kern jeder Theorie angelegt. Die kritische Würdigung von theoretischen Grundorientierungen ist somit zwar tendenziell konfliktbeladen, lädt gleichzeitig aber auch zum Nachdenken über deren Möglichkeiten und Grenzen ein. Die kritische Würdigung erlaubt es zudem auch, nicht nur die Grenzen zwischen den Theorien zu betonen sondern auch deren Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. In den kognitivistischen, konnektionistischen, konstruktivistischen, systemischen, psychoanalytischen und kritisch-psychologischen Theorien lassen sich nämlich durchaus auch Konvergenzen in Bezug auf die Berücksichtigung von persönlichen, familiären und schulischen Bedingungen in ihrem Einfluss auf das Lernen ausmachen. Die Beachtung dieser Bedingungen und deren Interdependenzen untereinander, führt dagegen auch zu einer zunehmenden Differenziertheit und Komplexität der Theorien. Interessanterweise erwies sich die Berücksichtigung der persönlichen, familiären und schulischen Bedingungen auch für die Entwicklung der subjektiven Theorien von Lernschwierigkeiten als heuristisch fruchtbar. Die damit verbundene Differenziertheit und Komplexität scheint also die betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern, sondern erscheint ihnen im Gegenteil nützlich und wichtig, um ihre subjektiven Theorien entlang dieser Bedingungen entwickeln zu können. Insbesondere die persönlichen Bedingungen werden neben den schulischen und familiären

Bedingungen dabei als wichtigster Bereich erachtet. Im Gegensatz zu dem gängigen Wissenschaftsverständnis ist hier besonderes Augenmerk auf die Tatsache zu richten, dass die Kategorien Kopf, Motivation und Gefühle von den Schülerinnen und Schülern als Einheit betrachtet werden. Diese ganzheitliche Sichtweise widerspricht damit der cartesianischen Isolierung der Kognitionen von Emotionen und Motivationen, wie sie in der theoretischen Begründung und empirischen Erforschung häufig anzutreffen ist. Die Zerteilung in einzelne Theoriebereiche als auch in einzelne Forschungsbereiche kann damit auch als symbolischer Ausdruck einer cartesianischen Zersplitterung betrachtet werden. Die von den betroffenen Schülerinnen und Schülern eingeforderte ganzheitliche Betrachtungsweise geht dabei nur schwer in der Aneinanderreihung von Einzelaspekten auf, welche eine Folge eines cartesianischen Wissenschaftsverständnisses darstellt.

Zum Schluss stellt sich die Frage, inwiefern die vorliegenden Befunde und Erkenntnisse in die praktische Arbeit mit von Lernschwierigkeiten betroffenen Schülerinnen und Schülern übertragen werden können. Am wichtigsten scheint mir, darauf hinzuweisen, dass Schülerinnen und Schüler sehr wohl dazu in der Lage und kompetent sind, eigene Erklärungen für ihre Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten dazu befähigt werden, sich das Lernen selbst so zu organisieren, dass sie entsprechende Strategien kennen und anwenden lernen. Es ist weiter zu vermuten, dass Schülerinnen und Schüler ganz generell dazu in der Lage sind, Lernformen zu entwickeln, die sich auf sie beziehen statt sich ihnen zu entziehen. Da die individuellen Ausgestaltungs- und Manifestationsmöglichkeiten von Lernschwierigkeiten direkt auf die betroffenen Subjekte selbst verweisen, sollten Annäherungsversuche durch eine aussenstehende Person sich vorrangig darauf beschränken, die subjektive Lernwirklichkeit der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers zu verstehen. Auf dieser Grundlage lassen sich dann gemeinsame Möglichkeiten der Einflussnahme auf Lernschwierigkeiten entwickeln. An einer gemeinsamen Entwicklung von Beeinflussungsmöglichkeiten führt indessen kein Weg vorbei, da die Einwilligung in entsprechende Veränderungen die wichtigste Vorbedingung überhaupt darstellt. Einen eigenmächtigen Versuch zur Beeinflussung der Lernsubjekte werden diese mit ohnmächtiger Verweigerung beantworten müssen, da die fremden Lösungsvorschläge kaum den subjektiven Bedürfnissen entsprechen können. Wirklichkeiten sind zwar verhandelbar, sie können aber nur annäherungsweise

bestimmbar werden. Es ist ein Akt der Ehrlichkeit, dies für entsprechende Rekonstruktionsversuche deutlich herauszustellen. Ein mehr oder weniger gelungener Approximationsversuch an die subjektive Wirklichkeit ist eben nicht nur Rekonstruktion, sondern immer auch Konstruktion respektive Ko-Konstruktion von Wirklichkeit. Die rekonstruktive beziehungsweise konstruktive oder eben ko-konstruktive Erschließung der subjektiven Wirklichkeit bietet jedoch die einmalige Chance, subjektive Wirklichkeiten zu verhandeln und eine gemeinsame Wirklichkeit als Ausgangspunkt für gemeinsames statt einsames Handeln zu konstruieren. Pragmatisch kann dabei die subjektive Bedeutsamkeit als Gradmesser für die Eignung einer entsprechenden Wirklichkeitskonstruktion gelten. Schliesslich sind entsprechende Wirklichkeitskonstruktionen nur dann nützlich, wenn sie dem betroffenen Subjekt auch so erscheinen. Solche subjektiv bedeutsamen Wirklichkeitskonstruktionen eröffnen neue Möglichkeiten, indem sie sich von Vorgegebenem lösen und zu neuen Sichtweisen verhelfen können. Das gegenseitige und gleichberechtigte Aushandeln von Möglichkeiten ist somit entscheidend und sollte in den Vordergrund treten. Die Etablierung einer gleichberechtigten Gesprächssituation kann durch ein entsprechendes Vertrauensverhältnis wesentlich gefördert werden. Der helfenden Person kommt hier eine primär unterstützende Rolle zu, in der die Arbeit an der Beziehung im Vordergrund steht. Innerhalb dieser Beziehung können die subjektiven Wirklichkeiten offen gelegt und verhandelt werden. Beide Seiten müssen bereit sein, anderes anzuerkennen und ernst zu nehmen. Dieses Andere kann dabei sehr anders sein als das Eigene oder das gemeinhin als bewährt Angenommene. Die unbedingte Anerkennung des anderen könnte eine Wirkung auf herrschende Lern- und Lehrverhältnisse entfalten, indem auch hier Neues erprobt und Möglichkeiten erweitert werden könnten. Lernschwierigkeiten verweisen durch ihren Bruch zwischen Lerngegenstand und Lernsubjekt schliesslich immer auch auf deren soziale und gesellschaftliche Bezüge. Dieser Bruch imponiert in der Regel als Einbruch des Lernwillens. Er ist immer auch ein Umbruch in der Lernbiographie des Subjektes und bietet die Chance eines Aufbruchs in neue Lernwelten. Die Erschließung von neuen Lernwelten eröffnet dabei einen alternativen Bezug zu sich selbst, da Lernen stets die ganze Person umfasst und betrifft. Die gewollte Aneignung von Lernstoff zeugt von anderer Lern- und Lebensqualität als die erzwungene Beherrschung von Lernstoff. Es erscheint daher aussichtsreich und lohnend, im Umgang mit Lernschwierigkeiten besondere Aufmerksamkeit, Behutsamkeit und Achtsamkeit walten zu lassen. Lernschwierigkeiten sollten immer auf dem Hintergrund einer

ganzheitlichen Betrachtung der Person sowie deren Brüche mit sozialen und gesellschaftlichen Realitäten Beachtung finden. Abschliessend gilt es zu bedenken, dass eine umsichtige Auseinandersetzung mit Lernschwierigkeiten auch deswegen lohnend ist, da diese immer auch auf die darin liegenden Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten der davon betroffenen Subjekte und aller daran Beteiligten verweisen.

#### **6.4. Rück- und Ausblick**

Die Untersuchung wurde in je eine Interview- und Strukturlegesitzung unterteilt. In der Interviewsitzung fand das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode Verwendung (Friebertshäuser, 1997), da der Gegenstandsbereich der Untersuchung eindeutig begrenzt werden konnte. Der Interviewleitfaden, welcher den Ablauf des Interviews festlegt (Mayring, 1999, S. 50; König, 2002, S. 59), wurde anhand der theoretischen Erklärungsansätze von Lernschwierigkeiten entwickelt. Der Leitfaden liess sich in die Bereiche Definition, Theorie und Beeinflussung differenzieren. Um dem als zentral ausgewiesenen Anspruch der Subjektorientierung möglichst gerecht zu werden, kamen zur Eröffnung eines bestimmten Themenbereiches offene Fragen zur Anwendung und geschlossene Fragen wurden hintangestellt. Rückblickend erscheint die Entscheidung richtig, den Bereich Definition als Erstes zu erfragen. Es wurde nämlich davon ausgegangen, dass der Bereich Definition als Dreh- und Angelpunkt der subjektiven Theorie betrachtet werden kann und diese rekonstruieren hilft. Die Bereiche Definition und Hinweis konnten eindeutig voneinander getrennt werden. Alle Forschungspartner fanden zudem auf Anhieb ein eigenes Beispiel für Lernschwierigkeiten, was als Hinweis auf die Vertrautheit mit dem Phänomen gewertet werden kann. Der Bereich Theorie liess sich in die Problembereiche Schule, Familie und Person differenzieren. Diese Differenzierung stellt eine oft angetroffene, theoretische Sichtweise von Lernschwierigkeiten dar. In den Interviews stellte sich jedoch schnell heraus, dass der Problembereich Familie um das weitere Umfeld erweitert werden musste. Insbesondere die Kategorie Freunde wurde in der Strukturlegesitzung daher nochmals thematisiert. Die Möglichkeit zum gezielten Nachfragen in der Strukturlegesitzung (Scheele & Groeben, 1984) stellt dabei eine weitere Stärke dieser Forschungsmethode dar. Der Bereich Beeinflussung wurde insbesondere deswegen als Teil der subjektiven Theorien einbezogen,

da davon ausgegangen wurde, dass eine geeignete Theorie von Lernschwierigkeiten immer auch eine Entwicklungs- und Veränderungsperspektive für die Betroffenen eröffnen sollte. Aufgrund der Rückmeldungen der Forschungspartner scheint dies auch in den meisten Fällen gelungen zu sein.

Die Interviews wurden auf Tonträger aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die transkribierten Interviews bildeten die Grundlage für die Erstellung der zentralen Begriffe und Konzepte der subjektiven Theorien. Der zeitliche Abstand zwischen der Interview- und der Strukturlegesitzung betrug jeweils eine Woche. Dieser zeitliche Abstand entspricht zwar den Empfehlungen der Heidelberger Struktur-lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984), wonach der zeitliche Abstand zwischen der Interview- und der Strukturlegesitzung nicht zu gross sein sollte, allerdings zog dieses Vorgehen auch eine enorme Arbeitsbelastung nach sich. Möglicherweise wäre daher der Einsatz eines alternativen Transkriptionssystems, welches eine grössere Vereinfachung zulässt, anstelle des Systems von Mergenthaler (1992) angebracht gewesen. Andererseits boten die so erstellten Transkripte auch den Vorteil, dass den Forschungspartnern die Herleitung der Konzepte auf der Basis der transkribierten Interviews mit der entsprechenden Eindeutigkeit veranschaulicht werden konnte. In der Strukturlegesitzung konnte die Auswahl der zentralen Begriffe und Konzepte somit direkt am vorliegenden Transkript begründet werden. Die Verwendung der alltagssprachlichen Revision (Scheele, Groeben & Christmann, 1992) der Heidelberger Struktur-lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984) hat sich besonders deswegen bewährt, da die Forschungspartner mit der originalen Version wohl überfordert gewesen sein dürften. Die Übersetzung der Piktogramme in alltagssprachliche Formulierungen schuf im Allgemeinen ein besseres Verständnis des Gemeinten. Bei den Ergänzungsrelationen im Bereich der empirischen Beziehungen schien sich dagegen, in erster Linie bei den uni- und bidirektionalen Relationen, die piktographische Darstellung respektive eine Kombination mit deren alltagssprachlichen Adaption besser zu bewähren. Insbesondere zur Bezeichnung der Interaktionen zwischen Lernschwierigkeiten und den Problembereichen sowie zwischen Lernschwierigkeiten und Beeinflussung erwies sich eine flexible Handhabung als hilfreich. Die Erfahrungen von Kallenbach (1996) boten dabei einen nützlichen Ausgangs- und Orientierungspunkt. In der Strukturlegesitzung wurde das Strukturbild als gemeinsamer Legeversuch direkt erarbeitet. Im Gegensatz zur ursprünglichen Version im Rahmen der Heidelberger Struktur-lege-Technik (Scheele & Groeben, 1984), wo das Strukturbild erst nach Approximation an den eigenständigen

Legeversuch des Erkenntnisobjektes und den Rekonstruktionsvorschlag des Erkenntnissubjektes zustande kommt, wurde hier also direkt das Strukturbild erarbeitet. Die Empfehlungen von Groeben (1992, S. 59), wonach ein solches Vorgehen gewählt werden soll, wenn dies die Situation oder die Personenstichprobe erfordert, waren für eine weitere Vereinfachung und damit einhergehende Klarheit hilfreich. Dieses Vorgehen erlaubte es auch, der Gestaltung der Sprechsituation (Scheele, 1991, S. 276) mehr Beachtung zukommen zu lassen.

Die anschliessende Bildung von Modalstrukturen stützte sich auf das von Stössel und Scheele (1992, S. 360ff.) erarbeitete, qualitativ-systematische Aggregierungsverfahren. In der vorliegenden Untersuchung musste aufgrund der Besonderheiten des Datenmaterials dieses Vorgehen jedoch etwas angepasst werden. Es wurde davon ausgegangen, dass die bereits erfolgte Vorstrukturierung des Interviews und in Folge auch der subjektiven Theorien die Grundlage für eine geeignete modale (Teil-) Theorie bildet. Die Gliederung des Leitfadeninterviews in die Bereiche Definition, Theorie und Beeinflussung erwies sich dabei auch für die Gliederung der subjektiven Theorien als geeignete Strukturierungshilfe, wobei hier die Struktur in die Bereiche Definition, Hinweis, Problem und Beeinflussung differenziert wurde. In der Folge wurde die Optimierung der Modalstruktur modifiziert, wie auch auf die Konstruktion weiterer Modalstrukturen aus der Reststichprobe verzichtet. In die Modalstruktur wurden jedoch ebenfalls nur jene Kategorien aufgenommen, welche in der Untergruppe *„mehrfach vertreten, dabei durch dieselben Relationen verbunden und vergleichbar gewichtet sind“* (S. 364). Die Beachtung der genannten Kriterien blieb somit das wichtigste Ziel, da sie die inhaltlichen und strukturellen Merkmale der subjektiven Theorien abbilden. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Untersuchung die Häufigkeiten der Konzepte für die qualitativ-intuitiv zusammengefassten Kategorien ausgezählt, dann die Gewichtungen der Kategorien bestimmt und schliesslich die Relationen zwischen den Kategorien geprüft, um die Bildung der modalen Theorie anhand der drei Kriterien zu ermöglichen. Die Häufigkeiten wurden in absolute Häufigkeiten (F) und relative Häufigkeiten (P) differenziert. Die absolute Häufigkeit (F) stellt die absoluten Zahlen der Ausprägungen in einer Kategorie dar. Die relative Häufigkeit beschreibt die prozentualen Anteile der Ausprägungen in einer Kategorie, während die Wahrscheinlichkeit (P) durch die Berechnung von relativen Häufigkeiten bestimmt wird. Als numerisches Mass für die Gewichtungen bot sich die Verrechnung der Gewichtungen zu einem Gewichtungsindex (GI) an. Die Bildung

des Gewichtungindex hat sich bereits bei Untersuchungen im klinischen Kontext bewährt (Wagner, 1995, S. 88). Die Bestimmung der absoluten Häufigkeit (F), der relativen Häufigkeit (P) und des Gewichtungindexes (GI) erlaubten numerische Aussagen im Hinblick auf eine eindeutige Handhabung der Kategorien zur Bildung der jeweiligen modalen Teilstruktur. Es ist dabei jedoch kritisch zu bedenken, dass diese Zahlen auch eine Überbewertung der Forschungsergebnisse nach sich ziehen können, da ein Ergebnis in der Regel viel wahrscheinlicher als Tatsache akzeptiert wird, wenn es quantifizierbar ist (Black, 1994). Schliesslich ergab sich mit dem Vorliegen der Modalstruktur die Schwierigkeit, dass Stössel und Scheele (1992) keine Angaben zu einer Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz der Modalstruktur machen, wie dies bei den subjektiven Theorien stattfindet (Scheele, 1991, S. 276). Es wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht auch für die interindividuellen Strukturen der subjektiven Theorien gefordert werden kann, dass sie sich am dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriterium (Scheele, 1991, S. 278) orientieren sollten. Zumindest war zu überlegen, inwiefern eine kommunikative Validierung (Lechler, 1982) wenigstens ansatzweise auch an der Modalstruktur versucht werden könnte. Aus diesen Überlegungen heraus, wurde in der vorliegenden Untersuchung die Modalstruktur zur Diskussion gestellt. Mit den Forschungspartnern wurde eine Gruppendiskussion durchgeführt, um zu erfahren, inwiefern die Modalstruktur auch aus der Sicht der direkt betroffenen Gruppe bestehen kann. Die Gruppendiskussion diente insbesondere im Bereich Beeinflussung dazu, die Unklarheiten in Bezug auf das Zusammenspiel zwischen der eigenen und den anderen Personen zu klären. Insgesamt aber blieb das Ergebnis der Gruppendiskussion aufgrund der eher zurückhaltenden Beteiligung hinter den Erwartungen zurück. Möglicherweise darf dies als Hinweis darauf gewertet werden, dass innerhalb der Gruppe Hemmungen dahingehend bestehen, offen über Lernschwierigkeiten zu sprechen. Gleichwohl bot die Gruppendiskussion einen Rahmen und eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit der Modalstruktur, was auch von einigen Forschungspartnern genutzt wurde.

Mit der vorliegenden Modalstruktur ist eine Theorie über Lernschwierigkeiten entwickelt worden, welche sich teilweise mit etablierten Erklärungsansätzen deckt, dabei aber auch ein alternatives Verständnis von Lernschwierigkeiten ermöglicht. Gleichwohl muss deren Gültigkeitsbereich dahingehend eingeschränkt werden, dass das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) keinen Erklärungsanspruch zur Rolle des

Unbewussten erhebt (Groeben, 1992, S. 68). In der psychoanalytischen Theorie und Praxis wird dagegen davon ausgegangen, dass ein dynamisches Unbewusstes existiert, welches einen wirksamen Einfluss auf das bewusste Erleben und Verhalten ausübt (Mertens, 1997, S. 17). Der Erforschung der unbewussten Anteile von Lernschwierigkeiten könnte daher grosse Bedeutung zukommen. Weiter muss darauf hinwiesen werden, dass, obwohl im Rahmen der Untersuchung die Rolle der Emotionen explizit thematisiert worden sind, das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) den Blick vornehmlich auf ein komplexes „Aggregat von Kognitionen der Welt- und Selbstsicht“ (S. 19) richtet. Der Vorwurf, wonach die Rückwendung des Selbstbildes des Erkenntnissubjektes auf den psychologischen Gegenstand zu einer einseitigen Übergewichtung des Kognitiven und einer Vernachlässigung des Emotionalen führt, konnte von Scheele (1990, 1996) auf der Grundlage einer epistemologischen Emotionstheorie teilweise entkräftet werden. Gleichwohl ist zu fragen, ob die Emotionen, welche bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten eine wichtige Rolle spielen dürften, nicht auch durch andere Methoden erforscht werden sollten.

Abschliessend kann m. E. davon ausgegangen werden, dass die Forschungspartner aus der Rekonstruktion ihrer subjektiven Theorie über Lernschwierigkeiten einen Nutzen ziehen konnten. Diese Erfahrung bestätigt die bisherigen Erfahrungen mit der Rekonstruktion von subjektiven Theorien (Schlee, 1998c, S. 77), wonach durch die Rekonstruktion ein starker Reflexions- und Veränderungsanstoss beim Erkenntnisobjekt bewirkt wird. Die Rekonstruktion von subjektiven Theorien kann daher mit Schlee (1998c) auch als eigentliche „*Intervention* zur Förderung von Reflexivität und Rationalität gesehen werden“ (S. 77). Möglicherweise könnte die Rekonstruktion subjektiver Theorien über Lernschwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Voraussetzungen neue Forschungsperspektiven eröffnen, welche auch den daran beteiligten Schülerinnen und Schülern als Forschungspartner von unmittelbarem Nutzen sein könnten.



**Literaturverzeichnis**

- Accardo, P. J. & Whitman, B. Y. (Eds.). (2002). *Dictionary of Developmental Disability Terminology* (2th ed.). Baltimore: Brookes.
- Ackermann, H. & Rosenbusch, H. S. (2002). Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden* (2. Aufl.) (S. 31-54). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1986). The problems of definition and differentiation and the need for a classification schema. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (9), 514-520.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmysterifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt. (Original erschienen 1987: Unraveling the mystery of health)
- Arbeitsgruppe Schulforschung. (1980). *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München: Juventa.
- Artelt, C. (2000). Wie prädikativ sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 72-84.
- Bach, H. (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- Balint, M. (1966). *Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*. Bern: Huber.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1977: Social Learning Theory)
- Barsig, W., Berkmüller, H. & Sauter, H. (Hrsg.). (1984). *Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten*. Donauwörth: Auer.
- Bateson, G. (1990). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1972: Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology)
- Bäuerlein, U., Berg, D. & Strauch, T. (1988). Häufigkeiten von Lernschwierigkeiten in der Grundschule aus der Sicht des Klassenlehrers. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2 (3), 179-184.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1994). Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In R. K. Reusser-Weyeneth & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 207-226). Bern: Huber.

- Behrens, U. (2002). *Das Rätsel Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens*. Giessen: Focus.
- Benkmann, R. (1998). *Entwicklungspädagogik und Kooperation. Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Berry, J. W. & Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils' ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6, 19-36.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Birkhan, G. (1992). Die (Un-)Brauchbarkeit der klassischen Testgütekriterien für Dialog-Konsens-Verfahren. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 231-293). Münster: Aschendorff.
- Bischof, N. (1995). *Struktur und Bedeutung. Eine Einführung in die Systemtheorie für Psychologen*. Bern: Huber.
- Bischof, N. (1997). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie* (4. Aufl.). München: Piper.
- Black, N. (1994). Why we need qualitative research. *Journal of epidemiology and community health*, 48, 425-426.
- Boothe, B. (1997). *Der Ödipus-Komplex* (Bericht Nr. 38). Universität Zürich, Psychologisches Institut.
- Breitenbach, E. (1996). Auf neuen Pfaden zu alten (sonder-)pädagogischen Prinzipien. Neuropsychologische Aspekte von Lernen und Lernstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 47, 408-419.
- Bundschuh, K. (1998). Analyse behindernder Bedingungen als Grundlage für selbst-organisiertes Lernen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 165-181). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bundschuh, K. (1999). Lernen. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (S. 191-195). Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Bundschuh, K. (2002). *Heilpädagogische Psychologie* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

- Bundschuh, K. (2003). *Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Büttner, G. (2004). Lernen und Lernschwierigkeiten aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. Zur Bedeutung von Vorwissen, Metakognition und strategischen Kompetenzen. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Eltern und Schule* (S.55-81). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Buxbaum, E. (1966). Die Rolle der Eltern in der Ätiologie der Lernstörungen. *Psyche*, 20, 161-187.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities. A review of the issues. *Journal of Learning disabilities*, 30 (3), 282-296.
- Bryan, T. H. (1986). Personality and situational factors in learning disabilities. In G. T. Pavlidis & D. F. Fischer (Eds.), *Dyslexia. Its neuropsychology and treatment* (pp. 215-230). Cichester: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1979: The ecology of human development)
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses* (S. 234-250). Stuttgart: Klett.
- Chalfant, J. C. (2000). Problems in Definition of learning disabilities. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education, A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults, Vol 2* (2th ed.) (pp. 1071-1075). New York: Wiley.
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.
- Clos, R. (1987). Wer braucht eine Monsterschule? In H. Reiser & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünwald.
- Cube, F. von (1971). *Kybernetische Grundlage des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Cube, F. von (1999). *Fordern statt verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung*. München: Piper.
- Czerwenka, K. (1984). Unterrichtsstörungen, ihre Hintergründe und Begegnungsmöglichkeiten. In W. Barsig, H. Berkmüller & H. Sauter (Hrsg.), *Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten*. Donauwörth: Auer.

- Damasio, A. R. (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: Ullstein.
- Dann, H.-D. (1992). Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 2-41). Münster: Aschendorff.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163-182). Bern: Huber.
- Dann, H.-D. & Krause, F. (1988). Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? *Psychologische Beiträge*, 30, 269-291.
- Davison, G. C. & Neale, J. M. (1998). *Klinische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Deneke, F.-W. (2001). *Psychische Struktur und Gehirn. Die Gestaltung subjektiver Wirklichkeiten* (2. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Dilling, H., Mombourg, W. & Schmidt, M. H. (2000). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F): Klinisch-diagnostische Leitlinien* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Dörner, D. (Hrsg.). (1983). *Lohnhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Drechsel, B. (2001). *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Eberwein, H. (2003). PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54, 338-342.
- Eberwein, H. & Müller, H.-G. (2003). Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 35-54). Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D. (1998). Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 16-38). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Engemann, A. (1998). Systemtheorie. In H. Häcker & K. H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (13. Aufl.) (S. 499-500). Bern: Huber.

- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding students learning*. London: Croom Helm.
- Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 56-68). Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1997). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band IV. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Flick, U. (1992). Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 11-55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, U., Kardorff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.). (1991). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union.
- Freire, P. (1996). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Freud, S. (1916). Einige Charaktertypen aus der psychoanalytischen Arbeit. In *Gesammelte Werke, Bd. X* (7. Aufl.) (S. 263-391). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, S. (1923). »Psychoanalyse« und »Libidotheorie«. In *Gesammelte Werke, Bd. XIII* (7. Aufl.) (S. 209-233). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, S. (1927). Die Zukunft einer Illusion. In *Gesammelte Werke, Bd. XIV* (7. Aufl.) (S. 321-380). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-1395). Weinheim: Juventa.
- Fromm, M. (1987). *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchung zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Furnham, A. F. (1988). *Lay Theories. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Oxford: Pergamon.
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett.

- Gergen, K. (2003). Soziale Konstruktion und pädagogische Praxis. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 55-88). Dortmund: Borgmann.
- Girtler, R. (1992). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit* (3. Aufl.). Wien: Böhlau.
- Glaser, W. R. (1996). Repräsentation bei Maschinen. *Zeitschrift für Semiotik*, 18, 169-189.
- Glaser, W. R. (1997). Systemtheorie. In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S. 68-96). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Glaserfeld, E. von (1979). The control of perception and the construction of reality. *Dialectica*, 33, 37-50.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grice, P. H. (1975). Logic and Conversation. In P., Cole & J. Morgan (Eds.), *Speech Acts* (pp. 22-40). New York: Academic Press.
- Grissemann, H. (1990). *Förderdiagnostik von Lernstörungen. Zusammenarbeit zwischen kinderpsychiatrischen, psychologischen und pädagogisch-therapeutischen Fachkräften am Beispiel Legasthenie*. Bern: Huber.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes* (S. 17-23). Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1992). Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip?!. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 42-89). Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. & Erb, E. (1997). Menschenbilder. In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S. 17-41). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.

- Groebe, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal]*, 1(2). Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [12.09.2004]
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes*. Tübingen: Francke.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.
- Grünke, M. & Castello, A. (2004). Attributionstraining. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 382-390). Göttingen: Hogrefe.
- Guldimann, T. (1996). *Eigenständiger Lernen: Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-140). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band II. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration Lernbehinderter. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. & Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. *Review of Educational Research*, 53, 75-91.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Harper, G. & Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the approaches to studying inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 66-74.
- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Heckhausen, H. (1980). *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*. Göttingen: Hogrefe.

- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heigl, F. (1969). Zur Psychodynamik der Lernstörungen. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 15, 239-251.
- Heimlich, U. (1994). Der Situationsansatz in seiner Bedeutung für die Lernbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 45, 115-134.
- Heimlich, U. (1999). Lernschwierigkeiten. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (S. 195-199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helm, J. (1954). Über den Einfluss affektiver Spannung auf das Denkhandeln. *Zeitschrift für Psychologie*, 157, 23-105.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Henning, C. & Knödler, U. (1998). *Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hess, T. (1989). *Lern- und Leistungsstörungen im Schulalter. Individuumsorientierte und systemische Erklärungsansätze*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Herzka, H. S. (1998). *Kinderpsychopathologie. Ein Lehrgang* (3. Aufl.). Basel: Schwabe.
- Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.). (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hofmann, C. (1993). Psychoanalytische Aspekte der Lernstörungen und Lernverweigerung. In C. Büttner & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Psychoanalyse und schulische Konflikte* (3. Aufl.) (S. 36-50). Mainz: Matthias-Grünwald.
- Höhn, E. (1967). *Der schlechte Schüler*. München: Piper.
- Holzcamp, K. (1972). Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie. In K. Holzcamp (Hrsg.), *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten* (S. 75-146). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Holzcamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In K. Holzcamp (Hrsg.), *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand* (S. 159-195). Hamburg: Argument.
- Holzcamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie*, 27, 5-22.



- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hopf, A. (2001). *Lebensprobleme und Lernprobleme von Schülern*. Neuwied: Luchterhand.
- Hoppe-Graff, S. (1993). Sind Konstruktionsprozesse beobachtbar? In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), *Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie* (S. 260-275). Bern: Huber.
- Horváth, M. (2002). Der Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen und ihre Beurteilung durch Pädagogen. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft* (S. 433-444). Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Hurrelmann, K. & Wolf, H. K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. München: Juventa.
- Hüther, G. (1996). The central adaption syndrome. Psychosocial stress as a trigger for adaptive modifications of brain structure and brain function. *Progress in Neurobiology*, 48, 569-612.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979). *Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst*. München: Urban.
- Jantzen, W. (1978). *Behindertenpädagogik, Persönlichkeitstheorie, Therapie: Vorbereitende Arbeiten zu einer materialistischen Behindertenpädagogik*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Jeske, W. (1995). *Lernstörungen und Leistungshemmungen. Pädagogische Stützmassnahmen* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Jüttemann, G. & Thomae, H. (1987). *Biographie und Psychologie*. Berlin: Springer.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Narr: Tübingen.
- Kanter, G. O. (1974). Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band Sonderpädagogik 3* (S. 117-233). Stuttgart: Klett.
- Kanter, G. O. (1977). Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4. Pädagogik der Lernbehinderten*. (S. 34-64). Berlin: Carl Marhold.
- Kanter, G. O. (2001). Lernbehinderung, Lernbehinderte, Lernbehindertenpädagogik. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 119-124). Stuttgart: Kohlhammer.

- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Eltern und Schule* (S. 83-104). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kennedy, W. A. (1965). School phobia: Rapid treatment of 50 cases. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 285-289.
- Keogh, B. K., Gallimore, R. & Weisner, T. (1997). A sociocultural perspective on learning and learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12 (2), 107-113.
- Kernberg, O. F. (1984). *Objektbeziehungstheorien und Praxis der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett.
- Kerkhoff, W. (1992). Lernstörungen. In G. Dupuis & W. Kerkhoff (Hrsg.), *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete* (S. 405-406). Berlin: Volker Spiess.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- Kleber, E. W. (1980). *Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Klein, M. (1989). *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Kobi, E. E. (1980). *Die Rehabilitation der Lernbehinderten*. München: Reinhardt.
- Kobi, E. E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken* (5. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kobi, E. E. (1994). *Zur heimlichen Unheimlichkeit von Heimen: Heilpädagogische Reflexionen zum System Subsidiärer Residenzen*. Luzern: Edition SZH.
- Kobi, E. E. (1999). *Heilpädagogik als, mit, im System*. Luzern: Edition SZH.

- Kochinka, A. & Werbik, H. (1997). Logische Propädeutik und Wissenschaftstheorie. In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S. 42-67). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Köck, P. & Ott, H. (2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Köhler, T. (1989). *Abwege der Psychoanalyse-Kritik*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Köhler, W. & Restorff, H. v. (1933). Analyse von Vorgängen im Spurenfeld. I. Über die Wirkung von Bereichsbildung im Spurenfeld. II. Zur Theorie der Reproduktion. *Psychologische Forschung*, 21, 56-112.
- Kohli, M. (1978). „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. *Soziale Welt*, 29, 1-25.
- König, E. (2002). Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden* (2. Aufl.) (S. 55-69). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kopperschmidt, J. (1973). *Rhetorik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krapp, A. (1976). Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 91-109.
- Kratzer, K. P. (1991). *Neuronale Netze: Grundlagen und Anwendungen*. München: Hanser.
- Lachman, R., Lachman, J. L. & Butterfield, E. C. (1979). *Cognitive psychology and information processing: An introduction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lambrich, H.-J. (1987). *Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation »schlechter« Schüler*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1999). *Das Vokabular der Psychoanalyse* (15. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Laucken, U. (1974). *Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird*. Stuttgart: Klett.

- Lauth G. W. (2001). Lernen. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 38-42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauth, G. & Holtz, K. (1993). Lernstörungen. In H. Steinhausen & M. Aster (Hrsg.), *Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen* (S. 69-97). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lauth, G. & Wolff, J. (1979). Attribuierung von schulisch relevantem Erfolg und Misserfolg bei Haupt- und Sonderschülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 174-177.
- Lechler, P. (1982). Kommunikative Validierung. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 243-258). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lenk, H. (1978). Handlung als Interpretationsprodukt. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorie - interdisziplinär. Band II.1* (S. 279-350). München: Fink.
- Lenz, A. & Meretz, S. (1995). *Neuronale Netze und Subjektivität. Lernen, Bedeutung und die Grenzen der Neuro-Informatik*. Braunschweig: Vieweg.
- Leitner, W. (1998). Lern-, Leistungs-, Teilleistungsstörungen. In W. Körner & G. Hörmann (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungsberatung. Band 1: Anwendungsbereich und Methoden der Erziehungsberatung* (S. 129-148). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Liebermann, L. M. (1992). Preserving special education ... for those who need it. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education* (pp. 13-25). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Lindemann, H. (2003). Perspektiven erweitern: Von der Ursachensuche zu systemischem Denken. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 55-88). Dortmund: Borgmann.
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Lüders, W. (1967). Lern- und Leistungsstörungen. *Psyche*, 21, 915-938.
- Ludwig, J. (1999). Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 667-682.
- Luhmann, N. (1985). Die Autopoiesis des Bewusstseins. *Soziale Welt*, 36 (4), 402-446.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 19-40.
- Mahler, M. (1974). Symbiose und Individuation. *Psyche*, 29, 609-625.

- Mahler, M. (1985). *Studien über die ersten drei Lebensjahre*. Stuttgart: Klett.
- Markard, M. (1990). Wie subjektwissenschaftlich sind qualitative Methoden? *Forum Kritische Psychologie*, 25, 97-105.
- Markard, M. (2000). Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. *Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal]*, 1(2), 1-14. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00markard-d.htm> [20.10.2004]
- Marton, F., Beaty, E. & Dall'Alba, G. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1), 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). Symposium: Learning processes and strategies: II. On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (2), 115-127.
- Marx, K. (1952). Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. Enthüllungen über den Kommunistenprozess zu Köln. In K. Marx & F. Engels (Hrsg.), *Werke – Schriften und Artikel. Band 8* (S. 111-207). Berlin: Dietz.
- Maturana, H. R. (1985). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie* (2. Aufl.). Braunschweig: Vieweg.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 3. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- McDonald, C. W. (1968). Problems with the classification of children with learning disabilities. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders, Vol 3* (pp. 371-394). Seattle: Special Child Publications.
- McLoughlin, J. A. (2000). Learning Disabilities. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education, A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults, Vol 2* (2th ed.) (pp. 1066-1070). New York: Wiley.
- Meinertz, F. Kausen, R. & Klein, F (1992). *Heilpädagogik. Eine Einführung in pädagogisches Sehen und Verstehen* (8. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Meltzer, L. (1994). Assessment of learning disabilities. The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities. New views on measurement issues* (pp. 571-606). Baltimore: Brookes.
- Mergenthaler, E. E. (1992). *Die Transkription von Gesprächen. Eine Zusammenstellung von Regeln mit einem Beispieltranskript* (3. Aufl.). Ulm: Ulmer Textbank.

- Mertens, W. (1997). *Psychoanalyse. Geschichte und Methoden*. München: Beck.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1993). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 171-204). Stuttgart: Klett.
- Meyer, W. U. & Butzkamm, A. (1975). Ursachenerklärungen von Rechennoten: I. Lehrerattributionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 53-66.
- Milz, I. (1999). *Neuropsychologie für Pädagogen. Neuropsychologische Voraussetzungen für Lernen und Verhalten* (3. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Moser, U. (1986). Das Selbstkonzept des lernbehinderten Schülers – Untersuchungen in Hilfsklassen, Regelklassen und Regelklassen mit heilpädagogischer Schülerhilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 55, 151-160.
- Mowrer, O. H. (1947). On the dual nature of learning – A reinterpretation of „conditioning“ and „problem-solving.“ *Harvard Educational Review*, 17, 102-148.
- Mücher, H. (1971). Lernstrategie und ihr Transfer unter dem Einfluss pharmakologischer Belastung. *Psychologische Beiträge*, 13, 400-478.
- Muck, M. (1980). *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart: Klett.
- Muck, M. (1993). Psychoanalyse und Schule. In C. Büttner & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Psychoanalyse und schulische Konflikte* (3. Aufl.). Mainz: Matthias-Grünewald.
- Mühlfeld, C. (1984). Sonderschule, Chancengleichheit und Lernbehinderung. In C. Mühlfeld, K. Plüsch & M. Engler (Hrsg.), *Qualifikation Lernbehinderter*. Frankfurt a. M.: Campus.
- National Joint Committee on Learning Disabilities Definition (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin: Pro-Ed.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman.
- Nitzschmann, K. (2004). *Verweigerung macht Sinn. Schulvermeiden und Weglaufen als Selbstfindung* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse* [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.uni-frankfurt.de/~hermeneu/Fallrekonstruktion-1981.rtf> [12.10.2004]

- Opp, G. (1992). A German perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (6), 351-360.
- Orthmann, D. (2001). Lernstörungen. In D. H. Rost (Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ortner, A. & Ortner, R. (2000). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für die Grundschulpraxis* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Parfy, E., Schuch, B. & Lenz, G. (2003). *Verhaltenstherapie. Moderne Ansätze für Theorie und Praxis*. Wien: Facultas.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pavlov, I. P. (1928). *Lectures on conditioned reflexes*. New York: International Publishers.
- Perleth, C., Schuker, G. & Hubel, S. (1992). Metagedächtnis und Strategienutzung bei Schülern mit Lernbehinderungen. Eine Interventionsstudie. *Sonderpädagogik*, 22, 20-35.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. *Educational Psychologist*, 35 (4), 221-226.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning* (pp. 113-133). Hillsdale: Erlbaum.
- Pramling, I. (1983). *The childs' conception of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Raue, J. (2004). Zum Zusammenhang von Verhaltensauffälligkeiten und Lernstörungen bei Schulkindern. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Eltern und Schule* (S. 267-288). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Rehmschmidt, H. & Schmidt, M. (Hrsg.). (1981). *Neuropsychologie des Kindesalters*. Stuttgart: Enke.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994). Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 9-35). Bern: Huber.

- Rheinberg, F. (1975). Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistung aus der Sicht des Lehrers. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 180-194.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbeurteilung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rohrmann, E. (2000). Dialektisch-materialistische Ansätze. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 170-183). Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C. R. (1984). *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München: Kösel. (Original erschienen 1983: Freedom to learn for the eighties)
- Roth, G. (1992). Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rózsa, J. (2002). *Was bedeutet Lernen? Saliente Konzepte und Aspekte der Wichtigkeit subjektiver Auffassungen von Lernen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata. The Building Blocks of Cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education* (pp. 33-58). Hillsdale: Erlbaum.
- Rumpf, H. (1994). Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 9-35). Bern: Huber.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. I. Some common sense conceptions*. (Reports from the Department of Education 76). Göteborg: University of Göteborg.
- Sander, E. (1981). *Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, E. (2000). Lernschwierigkeiten. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 690-703). Göttingen: Hogrefe.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik* (4. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Scheele, B. (1988). Rekonstruktionsadäquanz: Dialog-Hermeneutik. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes* (S. 126-179). Tübingen: Francke.
- Scheele, B. (1990). *Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände. Grundriss einer epistemologischen Emotionstheorie*. Tübingen: Francke.



- Scheele, B. (1991). Dialogische Hermeneutik. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Sozialforschung* (S. 432-435). München: Psychologie Verlags Union.
- Scheele, B. (1996). Emotion – Reflexion – Rationalität. Grundpostulate einer epistemologischen Emotionspsychologie. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 7, 283-297.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1984). *Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Scheele, B. Groeben, N. & Christmann, U. (1992). Ein Alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 152-195). Münster: Aschendorff.
- Schlag, B. (1995). *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schlee, J. (1988a). Menschenbildannahmen: Vom Verhalten zum Handeln. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes* (S. 11-17). Tübingen: Francke.
- Schlee, J. (1988b). Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes* (S. 24-29). Tübingen: Francke.
- Schlee, J. (1998c). Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 66-80). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schley, W. (1994). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schneewind, K. Beckmann, M. & Engfer, A. (1983). *Eltern und Kinder. Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnotz, W. & Preuss, A. (1999). Task-dependent construction of mental models as a basis for conceptual change. In G. Rickheit & C. Habel (Eds.), *Mental models in discourse processing and reasoning* (pp. 131-167). Oxford: Elsevier.
- Scholl, A. (1993). *Die Befragung als Kommunikationssituation. Zur Reaktivität im Forschungsinterview*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schönplflug, W. & Schönplflug, U. (1997). *Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schründer-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 107-117). Weinheim: Juventa.
- Schusser, G. (1998). Lernstörungen. In H. Häcker & K. H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (13. Aufl.) (S. 499-500). Bern: Huber.
- Schwarzer, C. (1980). *Gestörte Lernprozesse. Analyse von Leistungsschwierigkeiten im Schulsystem*. München: Urban.
- Seel, M. N. (2000). *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.
- Seitz, W. (1992). Schulisches Leistungsversagen als Ergebnis mangelnder Selbst- und Handlungskontrolle des Schülers. In U. Haupt & R. Krawitz (Hrsg.), *Anstösse zu neuem Denken in der Sonderpädagogik* (S. 186-199). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1967). *Mathematische Grundlagen der Informationstheorie*. München: Oldenbourg. (Original erschienen 1949: The mathematical theory of communication)
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M. & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 586-597.
- Siebert, H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit* (2. Aufl.). München: Luchterhand.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Sorenson, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchel, W. M. & Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: Risk, resilience and adaptation. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (1), 10-24.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Suhr, L. & Döpfner, M. (2000). Leistungs- und Prüfungsängste bei Kindern und Jugendlichen. Ein multimodales Therapiekonzept. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 171-186.
- Stein, R. (1997). Lernbehinderung. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Aufl.) (S. 122-127). Bad Heilbrunn: Klinikhardt.

- Steinhausen, H.-C. (Hrsg.). (1992). *Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen*. Berlin: Springer.
- Steinhausen, H.-C. (2002). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie* (5. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Sternberg, R. J. (1987). A unified theory of intellectual exceptionality. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionality. New directions for theory, assessment and instructional practices* (pp. 135-172). Norwood: Ablex.
- Stössel, A. & Scheele, B. (1992). Interindividuelle Integration Subjektiver Theorien zu Modalstrukturen. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 333-585). Münster: Aschendorff.
- Swanson, H. L. (1993). Learning disabilities from the perspective of cognitive psychology. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanaugh & N. A. Krasnegor (Eds.), *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies* (pp. 199-128). Baltimore: Brookes.
- Swanson, H. L. & Christie, L. (1994). Implicit notions of learning disabilities. Some directions for definitions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 244-254.
- Swanson, H. L. & Watson, B. (1982). *Educational and psychological assessment of exceptional children*. Saint Louis: Mosby.
- Terhart, E. (1981). Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 769-793.
- Thalhammer, M. (1986). Wann ist Lernen nicht gestört? In A. Möckel & M. Thalhammer (Hrsg.), *Gestörtes Lernen*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Thommen, B. (1985). *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*. Bern: Huber.
- Thorndike, E. L. (1932). *Fundamentals of learning*. New York: AMS Press.
- Thorndike, R. L. (1963). *The concepts of over- and underachievement*. New York: Teachers College Press.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animal and men*. New York: Century.
- Torgesen, J. K. (1982). Learning disabled child as an inactive learner. Educational implications. *Topics in Learning Disabilities*, 2, 45-52.
- Tucker, J., Stevens, L. & Ysseldyke, J. (1983). Learning disabilities: The experts speaks out. *Journal of Learning disabilities*, 16, 6-13.

- Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7, 277-292.
- Ulich, D. (1982). Interaktionsbedingungen von Verbalisation. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 43-60). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Valtin, R. (1999). NOVARA, NOVUS und SABA. Kurzbericht über 3 Studien aus der Grundschulforschung. In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers, S. Richter & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (S. 110-115). Seelze: Kallmeyer.
- Vester, F. (2002). *Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wagenschein, M. (1989). *Verstehen lehren*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wagner, R. F. (1995). *Kontrollüberzeugungen bei chronischer Pankreatitis. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und klassische Fragebogenforschung im Vergleich*. Münster: Aschendorff.
- Wahl, D. (1988). Realitätsadäquanz: Falsifikationskriterium. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes* (S. 180-205). Tübingen: Francke.
- Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J. (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlussbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia: Lippincott.
- Watzlawick, P. (1995). Selbsterfüllende Prophezeiungen. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (9. Aufl.) (S. 91-110). München: Piper.
- Weiner, B. (1984). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. & Zielinski, W. (1977). Lernschwierigkeiten – Schwierigkeiten des Schülers oder der Schule? *Unterrichtswissenschaft*, 5, 292-304.
- Wellendorf, F. (1993). Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In C. Büttner & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Psychoanalyse und schulische Konflikte* (3. Aufl.). Mainz: Matthias-Grünwald.
- Werning, R. (1998). Systemisch-konstruktivistische Perspektiven in ihrer Bedeutung für die pädagogische Förderung. *Behindertenpädagogik*, 37, 11-21.

- Werning, R. (2003). Integration zwischen Überforderung und Innovation – Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 55-88). Dortmund: Borgmann.
- Wiener, N. (1968). *Kybernetik. Regelung und Nachrichtenübertragung im Lebewesen und in der Maschine*. Rheinbek: Rowohlt. (Original erschienen 1948: *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*)
- Wilgosh, L. (1984). Learned helplessness in normally achieving and learning disabled girls. *The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 12, 64-70.
- Willand, H. (1983). *Pädagogik der Lernbehinderten*. München: Ehrenwirth.
- Winnicott, D. W. (1993). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wittrock, M. (Hrsg.). (1997). *Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Beiträge zur zukünftigen Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der sonderpädagogischen Arbeit und universitärer Ausbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78-109). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zielinski, W. (1995). *Lernschwierigkeiten. Ursachen-Diagnostik-Intervention*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zulliger, H. (1966). *Die Angst unserer Kinder*. Stuttgart: Klett.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Ziel-Hierarchie für die dialogisch-konsensuale Erhebung und Rekonstruktion subjektiver Theorien .....	73
Abbildung 2:	Originale, piktographische Darstellung und die alltagssprachliche Adaption der unidirektional positiven Abhängigkeit.....	81
Abbildung 3:	Piktographische Darstellung in Kombination mit der alltagssprachlichen Adaption der unidirektional positiven Abhängigkeit .....	82
Abbildung 4:	Darstellung von Gewichtungen und Intensitäten von Begriffen .....	86
Abbildung 5:	Modale Teiltheorie für den Bereich Definition .....	163
Abbildung 6:	Modale Teiltheorie für den Bereich Hinweis .....	165
Abbildung 7:	Modale Teiltheorie für den Bereich Probleme .....	173
Abbildung 8:	Modale Teiltheorie für den Bereich Beeinflussung.....	176
Abbildung 9:	Modalstruktur .....	177
Tabelle 1:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Bereich Definition .....	101
Tabelle 2:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien andere Personen und eigene Person im Bereich Hinweis . .....	103
Tabelle 3:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien eigene Person und andere Personen im Bereich Hinweis .....	104
Tabelle 4:	Häufigkeitsverteilung der spezifizierenden Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis .....	104
Tabelle 5:	Rangreihe der Gewichtungen der spezifizierenden Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis .....	105
Tabelle 6:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Hinweis . .....	106
Tabelle 7:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Hinweis .....	107
Tabelle 8:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis .....	108
Tabelle 9:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis .....	109
Tabelle 10:	Häufigkeitsverteilung der Relationen zwischen Probleme und Lernschwierigkeiten.....	111
Tabelle 11:	Häufigkeitsverteilung der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule.....	112
Tabelle 12:	Rangreihe der Gewichtungen der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule..	112
Tabelle 13:	Häufigkeitsverteilung der Relationen zwischen den Problembereichen Person, Familie & Umfeld und Schule .....	113
Tabelle 14:	Rangreihe der Gewichtungen der Relationen innerhalb der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule .....	113
Tabelle 15:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Problembereich Person.....	114
Tabelle 16:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien im Problembereich Person.....	115
Tabelle 17:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Kopf im Problembereich Person	116
Tabelle 18:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Kopf im Problembereich Person.....	118
Tabelle 19:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Motivation im Problembereich Person.....	120
Tabelle 20:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Motivation im Problembereich Person.....	121
Tabelle 21:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Gefühle im Problembereich Person .....	123
Tabelle 22:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Gefühle im Problembereich Person.....	124
Tabelle 23:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Körper im Problembereich Person.. .....	126
Tabelle 24:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Körper im Problembereich Person.....	127

Tabelle 25:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Problembereich Familie & Umfeld .....	128
Tabelle 26:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien im Problembereich Familie & Umfeld .....	129
Tabelle 27:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Eltern im Problembereich Familie & Umfeld .....	130
Tabelle 28:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Eltern im Problembereich Familie & Umfeld .....	132
Tabelle 29:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Lernort im Problembereich Familie & Umfeld .....	134
Tabelle 30:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Lernort im Problembereich Familie & Umfeld .....	135
Tabelle 31:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Freunde im Problembereich Familie & Umfeld .....	136
Tabelle 32:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Freunde im Problembereich Familie & Umfeld .....	137
Tabelle 33:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Geschwister im Problembereich Familie & Umfeld .....	138
Tabelle 34:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Geschwister im Problembereich Familie & Umfeld .....	139
Tabelle 35:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Problembereich Schule .....	140
Tabelle 36:	Rangreihe der Kategorien im Problembereich Schule .....	141
Tabelle 37:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Lehrer im Problembereich Schule ..	142
Tabelle 38:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Lehrer im Problembereich Schule .....	143
Tabelle 39:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Mitschüler im Problembereich Schule .....	145
Tabelle 40:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Mitschüler im Problembereich Schule .....	146
Tabelle 41:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Fach im Problembereich Schule .....	148
Tabelle 42:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Fach im Problembereich Schule .....	149
Tabelle 43:	Häufigkeitsverteilung der Relationen zwischen Beeinflussung und Lernschwierigkeiten .....	150
Tabelle 44:	Häufigkeitsverteilung der bidirektional unbestimmten Relation zwischen Beeinflussung und Lernschwierigkeiten .....	151
Tabelle 45:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien andere Personen, eigene Person und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung .....	152
Tabelle 46:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien Massnahmen und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung .....	152
Tabelle 47:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Massnahmen und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung .....	153
Tabelle 48:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien eigene Person und andere Personen im Bereich Beeinflussung .....	153
Tabelle 49:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Beeinflussung .....	154
Tabelle 50:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie eigene Person im Bereich Beeinflussung .....	156
Tabelle 51:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Beeinflussung .....	157
Tabelle 52:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Beeinflussung .....	158
Tabelle 53:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien in der Oberkategorie Vorbeugung im Bereich Beeinflussung .....	160
Tabelle 54:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien in der Oberkategorie Vorbeugung im Bereich Beeinflussung .....	161
Tabelle 55:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Bereich Hinweis – modale Teiltheorie .....	163
Tabelle 56:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien im Bereich Hinweis – modale Teiltheorie .....	164

Tabelle 57:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Noten und Verhalten in der Oberkategorie andere Personen im Bereich Hinweis – modale Teiltheorie .....	164
Tabelle 58:	Häufigkeitsverteilung der Relationen im Bereich Probleme – modale Teiltheorie.....	166
Tabelle 59:	Häufigkeitsverteilung der Kategorien im Bereich Probleme – modale Teiltheorie .....	167
Tabelle 60:	Rangreihe der Gewichtungen der Relationen innerhalb der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule – modale Teiltheorie.....	168
Tabelle 61:	Rangreihe der Gewichtungen der Problembereiche Person, Familie & Umfeld und Schule – modale Teiltheorie.....	168
Tabelle 62:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Kopf, Motivation und Gefühle im Problembereich Person – modale Teiltheorie.....	169
Tabelle 63:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Eltern, Lernort, Geschwister und Freunde im Problembereich Familie & Umfeld – modale Teiltheorie .....	170
Tabelle 64:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Lehrer, Mitschüler und Fach im Problembereich Schule – modale Teiltheorie .....	172
Tabelle 65:	Häufigkeitsverteilung der bidirektional unbestimmten Relation im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie.....	174
Tabelle 66:	Häufigkeitsverteilung Kategorien im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie.....	174
Tabelle 67:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien Massnahmen und Vorbeugung im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie .....	175
Tabelle 68:	Rangreihe der Gewichtungen der Kategorien eigene Person und andere Personen im Bereich Beeinflussung – modale Teiltheorie .....	175



## Anhang

### Anhang 1: Einverständniserklärungen

#### Orientierung und Einverständniserklärung für das Forschungsprojekt «Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten»

##### Worum geht es?

Schülerinnen und Schüler sind ständig mit schulischem Lernen konfrontiert und werden aufgrund ihrer Erfahrungen zu Lernexperten. Diese Lernexperten können durch ihr Wissen subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten herausbilden. Subjektive Theorien sind individuelle Theorien über einen bestimmten Sachverhalt.

##### Warum braucht es dieses Forschungsprojekt?

Die meisten Lernenden stoßen irgendwann einmal auf Lernschwierigkeiten. Lernschwierigkeiten sind bisher aber nur unvollständig erforscht worden. Dieses Forschungsprojekt möchte dazu einen Beitrag leisten.

##### Was wird da gemacht?

Es werden pro Schülerin respektive Schüler zwei Einzelsitzungen im Abstand von ungefähr einer Woche abgehalten. In der ersten Sitzung wird ein Gespräch über verschiedene Fragen zum Thema Lernschwierigkeiten geführt. Anhand der Informationen aus diesem Gespräch wird in der zweiten Sitzung eine Theorie über Lernschwierigkeit erstellt.

##### Wer darf teilnehmen?

Es dürfen zwanzig bis maximal dreissig Schülerinnen und Schüler am Forschungsprojekt teilnehmen. Die Teilnahme ist freiwillig und erfolgt nur nach beidseitigem Einverständnis der Eltern und der Schülerinnen und Schüler. Ein begründeter Rückzug von der Teilnahme am Forschungsprojekt ist jederzeit möglich.

##### Was geschieht mit den Resultaten?

Die Daten werden ausgewertet und über die Resultate wird informiert. Die Anonymität bleibt über die gesamte Untersuchung hinweg gewahrt.

##### Einverständniserklärung

Mit meiner Unterschrift bekräftige ich, dass ich einverstanden bin, an diesem Forschungsprojekt teilzunehmen. Die dabei gewonnen Daten dürfen anonym ausgewertet werden.

Ort: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Name der Schülerin / des Schülers: \_\_\_\_\_

Unterschrift der Schülerin / des Schülers: \_\_\_\_\_

## **Orientierung und Einverständniserklärung für das Forschungsprojekt «Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten»**

### **Worum geht es?**

Lernschwierigkeiten treten bei vielen Lernenden irgendwann einmal auf. Insbesondere Schülerinnen und Schüler sind ständig mit Lern*herausforderungen* konfrontiert, welche teilweise auch zu Lern*überforderungen* führen können. Schülerinnen und Schüler werden durch eigene Erfahrungen mit Lernschwierigkeiten zu Experten im Bereich des erschwerten Lernens. Sie entwickeln eigene Vorstellungen und Ideen über Lernschwierigkeiten, welche auch als subjektive Theorien bezeichnet werden. Diese subjektiven Theorien können das Lernen nachhaltig beeinflussen. Das Forschungsprojekt «Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten» untersucht solche subjektiven Theorien und deren Auswirkungen auf das erschwerte Lernen. Das Forschungsprojekt will mit seinen Ergebnissen dazu beitragen, dass Lernschwierigkeiten zukünftig besser verstanden, erkannt und beeinflusst werden können. Im Rahmen des Forschungsprojekts sollen aber auch potentielle Lernschwierigkeiten der beteiligten Schülerinnen und Schüler unmittelbar positiv beeinflusst werden. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei nicht als Problemfälle behandelt, sondern nehmen als Experten am Forschungsprozess teil.

### **Warum braucht es dieses Forschungsprojekt?**

Lernschwierigkeiten sind keine Einzelphänomene, sondern betreffen sehr viele Menschen. Lernschwierigkeiten sind bisher jedoch nur unvollständig erforscht worden. Insbesondere Forschung zur Sichtweise von Betroffenen fehlt. Das Forschungsprojekt möchte dazu einen Beitrag leisten. Es wird vermutet, dass gerade die subjektiven Vorstellungen der Betroffenen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Lernschwierigkeiten bedeutungsvoll sind. Die Forschungsergebnisse können zur Entwicklung von neuen Ansätzen im Umgang mit Lernschwierigkeiten führen – davon würden alle Betroffenen profitieren.

Die beteiligten Schülerinnen und Schüler können aber auch unmittelbar von der Teilnahme am Forschungsprojekt profitieren. Bisherige Erfahrungen mit der Erforschung von subjektiven Theorien belegen nämlich eine positive Wirkung auf die Beteiligten. Der Nachvollzug des eigenen, erschwerten Lernens kann die Grundlage für Veränderungen liefern. Der Nachvollzug des eigenen Lernens wird auch als metakognitive Lernreflexion bezeichnet und hat eine erwiesenermassen nachhaltige Wirkung auf den Lernerfolg.

**Wer wird untersucht?**

Es werden zwanzig bis maximal dreissig Schülerinnen und Schüler im jugendlichen Alter für die Untersuchung angefragt. Die Schulleitung und die Lehrpersonen sind über das Forschungsprojekt informiert. Die Teilnahme ist freiwillig und erfolgt nur mit ausdrücklichem Einverständnis der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler. Die Teilnahme kann jederzeit und ohne Konsequenzen rückgängig gemacht werden.

**Wie wird vorgegangen?**

Es finden pro Schülerin respektive Schüler zwei Einzelsitzungen mit dem Projektleiter im Abstand von ungefähr einer Woche statt. Die Dauer der Sitzungen beträgt jeweils etwa eine Schullektion. In der ersten Sitzung werden die Schülerinnen und Schüler zu ihren Vorstellungen über Lernschwierigkeiten interviewt. Das Interview wird auf Tonträger aufgenommen, schriftlich niedergelegt und anonymisiert. Bei diesem Interview handelt es sich um ein so genanntes Leitfadeninterview. Das Leitfadeninterview besteht aus bestimmten, vorformulierten Fragen, lässt aber auch Raum für offene Frage- und Antwortmöglichkeiten. In der zweiten Sitzung wird anhand des schriftlich niedergelegten Interviews eine eigene Theorie über Lernschwierigkeiten aufgestellt und diskutiert. Die Theorie wird anhand der so genannten Struktur-Lege-Technik zu Papier gebracht. Die Struktur-Lege-Technik gibt Regeln vor, wie mit Kärtchen, Pfeilen und anderen Darstellungsmöglichkeiten solche Theorien abgebildet werden können. Die Struktur-Lege-Technik und das Leitfadeninterview sind bereits vielfach und erfolgreich zur Erforschung von subjektiven Theorien eingesetzt worden.

**Was geschieht mit den Resultaten?**

Die Resultate des Forschungsprojekts werden erst für jede einzelne Schülerin respektive für jeden einzelnen Schüler und anschliessend für die gesamte Gruppe der beteiligten Schülerinnen und Schüler ausgewertet. Die Zusammenfassung der Resultate ermöglicht verallgemeinerbare Aussagen über die gesamte Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler, die Eltern sowie die Schulleitung werden über die Resultate der Forschung informiert. Persönliche Daten werden vom Projektleiter vertraulich behandelt. Die Anonymität bleibt über die gesamte Untersuchung hinweg gewahrt.

**Wer leitet das Forschungsprojekt?**

Leiter des Forschungsprojekts ist Herr lic. phil. Marius A. Metzger. Er wird bei der Durchführung des Forschungsprojektes von Herrn Prof. Dr. W. Schley betreut.

**Einverständniserklärung**

Wir haben die Orientierung zum Forschungsprojekt zur Kenntnis genommen. Wir können unser Kind jederzeit und ohne Konsequenzen von der Teilnahme am Forschungsprojekt zurückziehen. Wir haben das Recht, uns mit Fragen an den Projektverantwortlichen, Herr lic. phil. Marius A. Metzger, zu wenden. Mit unserer Unterschrift bekräftigen wir, dass wir einverstanden sind, dass unser Kind an dem Forschungsprojekt «Subjektive Theorien über Lernschwierigkeiten» teilnehmen darf und die dabei gewonnen Daten anonym verwertet werden dürfen, d.h. die Datenvertraulichkeit wird in üblicher Form sichergestellt.

Ort: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Name der Tochter / des Sohnes: \_\_\_\_\_

Unterschrift der Erziehungsberechtigten: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anhang 2: Interviewleitfaden**

### **Interviewleitfaden** zur Erhebung der subjektiven Theorien über Lernschwierigkeiten

#### *D. Definition von Lernschwierigkeiten*

- D.1. Jemand weiss nicht, was Lernschwierigkeiten sind. Wie würden Sie ihm das erklären?
- D.2. Woran merkt man selbst, dass man solche Lernschwierigkeiten hat?
- D.3. Woran merken andere, dass man Lernschwierigkeiten hat?
- D.4. Können Sie mir ein eigenes Beispiel dafür nennen?

#### *T. Theorie der Lernschwierigkeiten*

- T.1. Wie entstehen Lernschwierigkeiten?
- T.2. Behauptung: Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie sowie die eigene Person beziehen. Wie sehen Sie das?
- T.3. Warum kann man wegen der Schule Lernschwierigkeiten bekommen?
- T.4. Hat es etwas mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu tun?
- T.5. Hat es etwas mit der Lehrperson zu tun?
- T.6. Hat es etwas mit dem Fach zu tun?
- T.7. Warum kann man zu Hause Lernschwierigkeit bekommen?
- T.8. Hat es etwas mit den Eltern zu tun?
- T.9. Hat es etwas mit den Geschwistern zu tun?
- T.10. Hat es etwas mit dem Lernort zu tun?
- T.11. Wenn man nicht wegen der Schule oder der Familie Lernschwierigkeiten bekommt, sondern wegen der eigenen Person, woran kann das liegen?
- T.12. Was passiert da wohl im Kopf? Wo klemmt es da wohl im Kopf?
- T.13. Hat man da noch Lust zum Lernen?
- T.14. Wie fühlt man sich da?
- T.15. Wie reagiert da der Körper?

#### *B. Beeinflussung von Lernschwierigkeiten*

- B.1. Was kann man gegen Lernschwierigkeiten tun?
- B.2. Wie kann man sich bei Lernschwierigkeiten selbst helfen?
- B.3. Was können andere Personen gegen Lernschwierigkeiten tun?
- B.4. Wie kann man mit anderen Personen zusammen etwas gegen Lernschwierigkeiten tun?
- B.5. Wie kann man verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt?

### Anhang 3: Struktur-Lege-Leitfaden

#### **Struktur-Lege-Leitfaden** zur Rekonstruktion subjektiver Theorien über Lernschwierigkeiten

- A. Zentrale Begriffe der subjektiven Theorie über Lernschwierigkeiten
- B. Formale Beziehungen zwischen Begriffen/Konzepten der subjektiven Theorie über Lernschwierigkeiten

##### **A. Zentrale Begriffe zur subjektiven Theorie über Lernschwierigkeiten**

Die weissen Kärtchen sind entsprechend den Angaben aus dem Interview individuell beschriftet. Die Kärtchen unterscheiden sich somit von Interviewpartner zu Interviewpartner.

##### **B. Formale Beziehungen**

Die grauen Kärtchen sind entsprechend den Vorgaben der Struktur-Lege-Technik (SLT) beschriftet. Die grauen Kärtchen sind für alle Interviewpartner identisch. Sie werden in Kern- und Ergänzungsrelationen unterteilt.

##### **B. 1. Formalrelationen im Bereich des Definierens im weiteren Sinne**

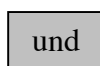
###### **B. 1.1. Kernrelationen**

###### **Definitorisches gleich**



*Bedeutung:* Eine Erklärung, was ein bestimmter Begriff (ein Konzept) bedeutet.

###### **Und-Verbindungen**



*Bedeutung:* Eine Verbindung zwischen Begriffen (Konzepten).

**Oder-Verbindungen**

oder

*Bedeutung:* Verschiedene Möglichkeiten, was ein Begriff (Konzept) bedeuten soll. Die Möglichkeiten können sich im Sinne von „entweder oder“ gegenseitig ausschliessen, müssen es mit „oder auch“ aber nicht.

**Manifestation**

zum Beispiel

*Bedeutung:* Beispiel für den gemeinten Begriff (Konzept) in der Realität. Keine sprachliche Beschreibung wie bei „definitorisch gleich“, sondern Dinge oder Ereignisse in der Wirklichkeit.

**Absicht**

damit / um zu

*Bedeutung:* Der Zweck (Absicht) einer Handlung.

**B. 1.2. Ergänzungsrelationen****Oberbegriff und Unterkategorie**

Oberbegriff

Unterkategorie

*zusätzlich*

/ \

*Bedeutung:* Ein Oberbegriff und eine oder mehrere Unterkategorie(n).

**Indikator**

Hinweis / Zeichen / Signal

*Bedeutung:* Ein Hinweis auf oder ein Zeichen respektive ein Signal für Etwas.

**Voraussetzung**

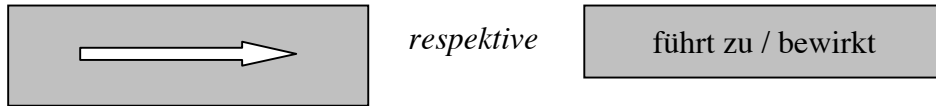
notwendige Voraussetzung

*Bedeutung:* Eine notwendige Voraussetzung für eine Handlung.

## B. 2. Formalrelationen im Bereich der empirischen Beziehungen

### B. 2.1. Kernrelationen

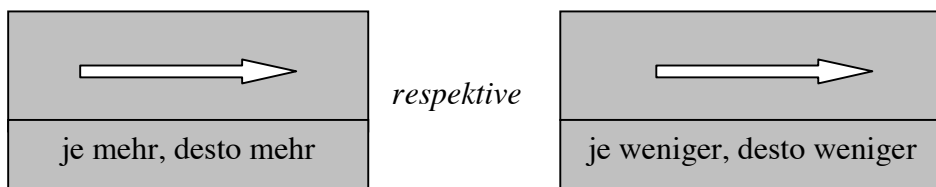
#### Allgemeine Abhängigkeit



*Bedeutung:* Verbindung von Ursachen und Wirkungen. Es gibt zwei zentrale Fragen: „Was führt zu einem Ergebnis oder einer Handlung?“ und „Wozu führt ein Ergebnis oder eine Handlung?“.

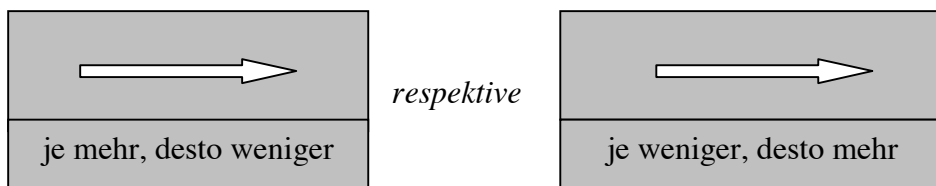
### B. 2.2. Ergänzungsrelationen

#### Unidirektional positiv



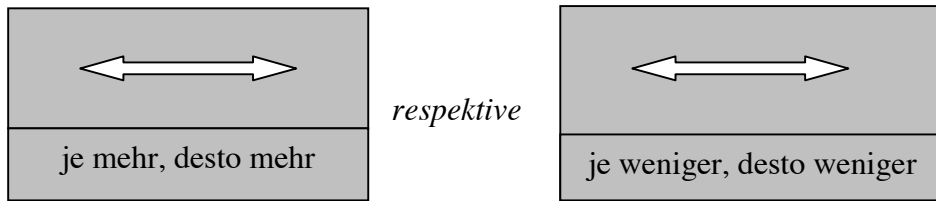
*Bedeutung:* Eine Verbindung von Ursachen und Wirkungen mit gleichläufiger Richtungsangabe.

#### Unidirektional negativ

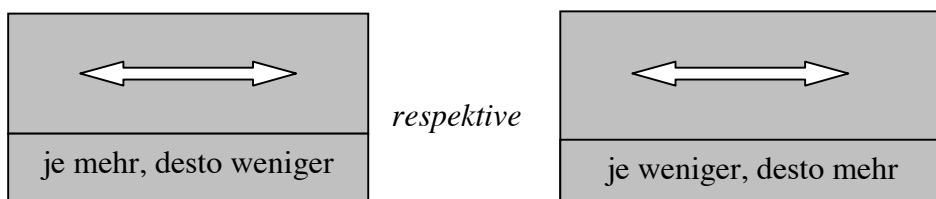


*Bedeutung:* Eine Verbindung von Ursachen und Wirkungen mit gegenläufiger Richtungsangabe.

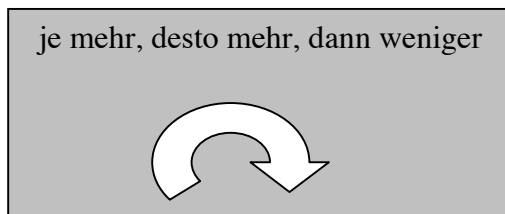


**Bidirektional positiv**

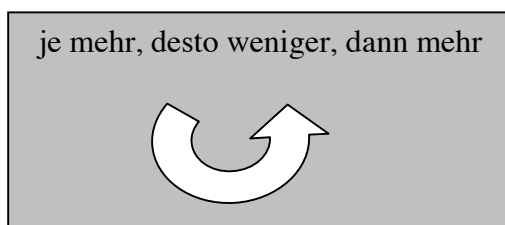
*Bedeutung:* Eine gegenseitige Abhängigkeit mit gleichläufiger Richtung, es handelt sich um eine aufschraubende Spirale.

**Bidirektional negativ**

*Bedeutung:* Eine gegenseitige Abhängigkeit mit gegenläufiger Richtung, es handelt sich um einen Teufelskreis.

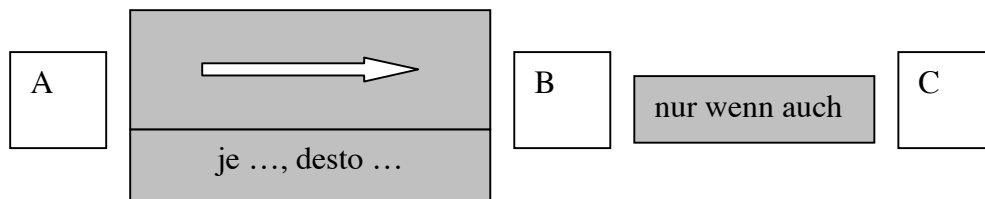
**Inverse U-Funktion**

*Bedeutung:* Die Richtung ist zunächst ansteigend positiv, dann nach einem Höchstpunkt wieder negativ.

**U-Funktion**

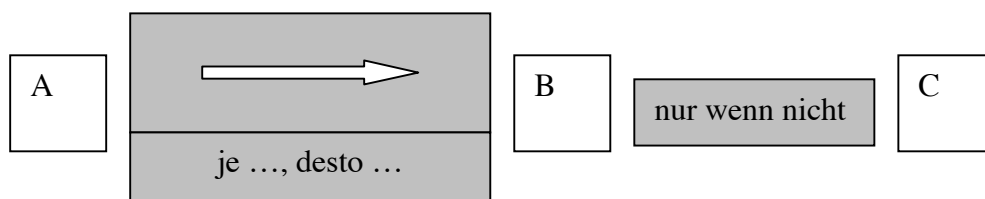
*Bedeutung:* Die Richtung ist zunächst ansteigend negativ, dann nach einem Tiefpunkt wieder positiv.

### Moderatorvariablen



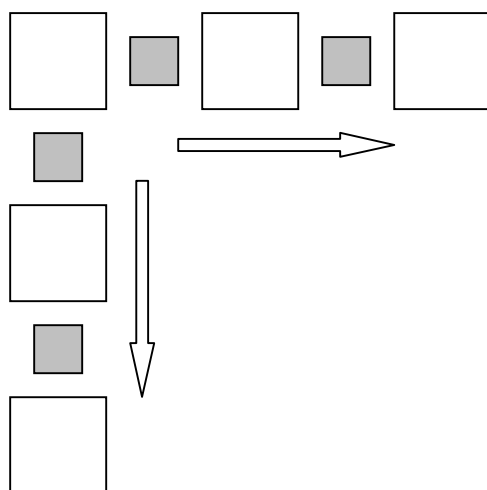
*Bedeutung:* Es gibt eine Abhängigkeit zwischen A und B, aber nur wenn gleichzeitig C vorhanden ist.

### Suppressorvariablen



*Bedeutung:* Es gibt eine Abhängigkeit zwischen A und B, aber nur wenn C nicht vorhanden ist.

### B. 3. Gewichtungen



*Bedeutung:* Gewichtungen und Intensitäten von Begriffen im Bereich des Definierens von Lernschwierigkeiten soll mit der Links-Rechts- und Oben-Unten-Achse abgebildet werden. Links bzw. oben liegende Kärtchen haben das grössere Gewicht bzw. Intensität, rechts bzw. unten liegende Kärtchen haben das geringere Gewicht bzw. Intensität.

## **Anhang 4: Zusammenfassungen der Interviews**

### **Forschungspartner 1**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht lernen kann, weil man sich nicht konzentrieren kann, etwas nicht versteht oder nicht weiss, was man machen soll. Lernschwierigkeiten erkennt man am fehlenden Erfolg, an schlechten Prüfungen oder daran, dass man unkonzentriert ist, das Lernen hinauszögert, langsam lernt und sich ablenken lässt. Andere können es anhand der Prüfungen oder durch die Beobachtung des Lernens feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Vor allem zu Hause fällt mir das Lernen schwer, da ich da immer abgelenkt werde. Aus diesem Grund lerne ich hauptsächlich an einem anderen Ort, was für mich auch gut funktioniert.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man abgelenkt und unkonzentriert ist. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem das gestörte Zusammenleben mit den Mitschülern. Ungünstig ist auch, wenn in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler etwas nicht stimmt. Im Unterricht nicht mitzukommen und davon überzeugt zu sein, dass man blöd oder weniger klug als die anderen ist, ist hinderlich. Der Unterricht muss jeden Schüler anders ansprechen, denn es gibt verschiedene Arten des Lernens. Probleme in der Familie umfassen insbesondere die Vernachlässigung oder die fehlende Unterstützung der Kinder. Zudem kann die Zeit zum Lernen fehlen, wenn zu Hause viel geholfen werden muss. Schwierigkeiten in der Familie führen dazu, dass man abgelenkt und unkonzentriert ist und nicht mehr richtig lernen kann. Die Eltern können sowohl zu streng oder zu wenig streng sein, als auch sich zu wenig oder zu viel um das Kind kümmern. Kranke Verwandte oder solche, die im Sterben liegen, lenken vom Lernen ab. Geschwister können zu laut sein, eigene Probleme haben oder einander auslachen. Zu Hause zu lernen, kann dann schwierig sein, wenn der jeweilige Raum mit einer bestimmten Farbe ausgestattet ist. An Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, sind in erster Linie die Ablenkung durch Gedanken oder die Selbstunterschätzung zu nennen. Im Kopf kann es zu Blackouts und negativen Gedanken kommen. Ausserdem kann man das Falsche lernen, unkonzentriert sein oder den Stoff nicht verstehen. Schwierigkeiten mit der Motivation bekommt man dann, wenn das Lernen keine Freude mehr macht, keine Lust zum Lernen mehr vorhanden ist oder das Lernen langweilig wird. Durch Gefühle wird man vor allem dann abgelenkt, wenn man sich glücklich, traurig, wütend oder gestresst fühlt. Ein schlechtes Selbstwertgefühl und das Gefühl der Verunsicherung haben ebenfalls einen ungünstigen Einfluss auf das Lernen und können daher kommen, dass man nicht weiss, wie man etwas angehen soll oder nicht unterstützt wird. Ist der Körper müde, so gilt dies auch für das Gehirn, weswegen man dann nicht mehr lernen kann.

Bei Lernschwierigkeiten kann es hilfreich sein, mit anderen zu sprechen. Die Kommunikation hilft insbesondere dabei, Probleme mit anderen anzugehen. Man kann zudem versuchen, Lösungen zu entwickeln und Neues auszuprobieren. Den Grund für die Lernschwierigkeiten zu finden, wirkt sich ebenfalls günstig aus. Es ist jedoch schwierig bis unmöglich, Lernschwierigkeiten vorzubeugen. Immer mal wieder nachzufragen und Unterstützung anzubieten, ist dennoch hilfreich.

## **Forschungspartner 2**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man sich beim Lernen nicht konzentrieren kann oder keine Lust zum Lernen hat. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass das Lernen keine Freude macht, man keine Lust dazu hat oder das Lernen hinausschiebt. Die Mitschüler stellen es beim gemeinsamen Lernen fest. Die Lehrer erkennen es anhand der Prüfungen und daran, dass etwas nicht verstanden wird. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch, obwohl diese nicht so ausgeprägt sind. Meine grösste Schwierigkeit besteht darin, mit dem Lernen zu beginnen.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man zu Hause oder mit den Mitschülern Probleme hat und deswegen nicht mehr lernen kann. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem das fehlende Interesse für ein Fach oder Schwächen in einem Fach. Streit mit den Mitschülern wirkt sich ebenfalls ungünstig aus. An Problemen in der Familie kann insbesondere die Scheidung der Eltern genannt werden. Geschwister können zudem vom Lernen ablenken. Zu Hause zu lernen, gelingt nur dann gut, wenn man sich am jeweiligen Ort wohl fühlt. Bei den Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist davon auszugehen, dass man in erster Linie Schwierigkeiten mit dem Lernen bekommt, wenn man sich nicht gut fühlt. Im Kopf kann etwas blockieren oder man schweift ab. Das Lernen wird immer weiter hinausgeschoben, wenn man keine Lust dazu hat oder nicht motiviert ist. Den Körper betreffend können keine Einflüsse oder Reaktionen benannt werden.

Obwohl man nicht viel gegen Lernschwierigkeiten tun kann, ist es hilfreich, wenn man Lernschwierigkeiten erkennt, sich motiviert und dafür sorgt, dass man sich gut fühlt. Andere können die Betroffenen motivieren oder ihnen Hilfe anbieten. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man nicht.

### **Forschungspartner 3**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn der Stoff nicht in den Kopf geht. Lernschwierigkeiten erkennt man an schlechten Noten oder daran, dass man in der Prüfung versagt. Andere erkennen es daran, dass man nichts für die Schule tut, nicht aufpasst oder keine Lust zum Lernen hat. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. In der Primarschulzeit hatte ich Probleme in der Mathematik, welche mit dem Wechsel in die Sekundarschule jedoch verschwunden sind.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man im Unterricht nicht mitkommt und die Freude am Lernen erlischt. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule treten vor allem dann auf, wenn man das Fach nicht mag oder der Lehrer unsympathisch ist. Man kann auch Angst haben, den Lehrer etwas zu fragen, weil er immer wieder andere blossstellt. Von den Mitschülern wird man indessen beim Lernen unterstützt. Der Einsatz für ein Fach hängt davon ab, ob man sich dafür interessiert oder sich langweilt. Probleme in der Familie führen dazu, dass man sich in der Schule nicht mehr gut konzentrieren kann und abgelenkt ist. Die Scheidung der Eltern oder ständiger Krach zu Hause lenken am stärksten ab. Geschwister haben dagegen keinen Einfluss. Zu Hause zu lernen, ist dann schwierig, wenn nicht im eigenen Zimmer gelernt werden kann, Musik läuft, andere stören oder nicht genügend Platz vorhanden ist. Bei den Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist davon auszugehen, dass man in erster Linie Schwierigkeiten mit dem Lernen bekommt, wenn man nicht gerne in die Schule geht. Sich einzureden, dass man es nicht schaffen kann oder etwas nicht versteht ist ebenfalls ungünstig. Macht das Lernen keinen Spass mehr, kann man sich auch nicht mehr motivieren. Mit der Zeit wird man deprimiert und isst nichts mehr.

Bei Lernschwierigkeiten kann es helfen, wenn man Nachhilfe nimmt, sich abklären lässt oder sich zuredet. Andere können die Betroffenen unterstützen und motivieren. Lernschwierigkeiten zu verhindern, ist hingegen schwierig, man kann nur versuchen von Anfang an gut mitzumachen.

## **Forschungspartner 4**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man Schwierigkeiten mit dem Lernen hat, welche sich in der Schule zeigen. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man trotz Lernen keinen Erfolg hat, schlechte Noten bekommt, Hilfe benötigt, nicht zum Lernen motiviert und unkonzentriert ist. Lehrer stellen es in erster Linie an den Noten und erst in zweiter Linie daran fest, dass man im Unterricht nicht aufmerksam ist und nicht mitkommt. Die Eltern erkennen es ebenfalls an den Noten. Die Mitschüler sehen es am Verhalten, wenn man zum Beispiel die ganze Zeit ruhig ist oder Blödsinn macht. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Ich hatte eine Zeit lang regelmässig Krach mit meinem Vater, was dazu führte, dass ich unkonzentriert war.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man mit den Eltern ständig Streit hat oder von den Mitschülern heruntergemacht und als dumm hingestellt wird. Da vergeht die Lust am Lernen. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule drehen sich vor allem um die Mitschüler, wenn sie andere heruntermachen, ausschliessen, verprügeln oder ablenken. Ist man erst einmal der Aussenseiter, dann geht man nicht mehr gerne zur Schule. Wird man vom Lehrer nicht ernst genommen, wenn beispielsweise die eigene Meinung nichts zählt oder schlecht gemacht wird, dann fühlt man sich in der Schule erst recht nicht mehr wohl. Der Lehrer kann aber einfach auch zu streng, zu lieb oder langweilig sein. Zudem kann man in einem Fach Schwierigkeiten bekommen. Probleme in der Familie und im Umfeld betreffen insbesondere Krach mit dem Freund oder der Freundin. Die Eltern können das Kind unter Druck setzen, wodurch es sich noch schlechter fühlt. Viele Eltern haben auch einfach keine Zeit für ihre Kinder oder streiten sich ständig zu Hause. Die Geschwister stören manchmal beim Lernen oder machen Lärm. Um zu Hause gut lernen zu können, darf man nicht ständig durch Lärm oder anderes abgelenkt werden. Auf dem Bett zu lernen, ist besonders ungünstig, da man müde wird und schnell einschläft. An Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie das Gefühl, dass man nichts wert oder mit sich selbst unzufrieden ist, zu nennen. Man kommt sich da doof und hässlich vor. Angst kann man vor den Mitschülern oder den Noten erhalten. Im Kopf kann es zu einer Blockade oder einem Blackout kommen. Es ist auch möglich, dass man eine Behinderung hat oder vom Lernen abgelenkt wird. Der Körper reagiert mit Anspannung, Nervosität und Schweissausbrüchen.

Bei Lernschwierigkeiten kann es helfen, eigene Theorien über das Lernen zu entwickeln, Nachhilfe zu nehmen oder sich anhand von Informationen aus dem Internet oder aus Büchern besser zu organisieren. Sinnvoll ist es auch, wenn man in Gruppen lernt oder in Gesprächsrunden über eigene Schwierigkeiten spricht. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man dadurch, dass man Schwierigkeiten erkennt, mit anderen Gespräche führt oder in einer Gruppen lernt. Es ist wichtig, dass die Schüler anderen vertrauen können.

## **Forschungspartner 5**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht weiss, wie etwas aufgenommen werden kann, oder alles vergisst. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass das Lernen keinen Spass macht. Andere stellen es anhand der Prüfungen, der Noten oder daran fest, dass man nervös ist. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch, obwohl diese nicht so ausgeprägt sind. Meine grösste Schwierigkeit besteht darin, dass ich nicht weiss, wie ich beim Lernen vorgehen soll. Insbesondere bei Deutschprüfungen fällt mir das Lernen schwer.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man nicht weiss, wie gelernt werden soll. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem den Lehrer oder das Fach. Die Mitschüler können zu laut sein. Die Stimmung in der Klasse hat dagegen keinen Einfluss. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf den Notendruck, welcher durch die Eltern ausgeübt wird. Geschwister wirken beim Lernen vor allem unterstützend. Zu Hause lernen, gelingt nur dann gut, wenn man sich am jeweiligen Ort wohl fühlt und Ruhe hat. Bei den Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist davon auszugehen, dass man in erster Linie Schwierigkeiten mit dem Lernen bekommt, wenn man abgelenkt ist. Weiter kann es sein, dass man den Stoff im Kopf nicht aufnehmen kann, keine Lernstrategien hat, unkonzentriert ist oder das Lernen aufschiebt. Ist man erst einmal demotiviert, so kann man sich selbst nur schlecht motivieren. Es kann vorkommen, dass man sich da hilflos, alleine gelassen oder traurig fühlt. Angst und Freude können vom Lernen ablenken. Hat man Hunger, so kann man sich nicht mehr konzentrieren und lernt schlecht.

Bei Lernschwierigkeiten ist hilfreich, sich selbst Regeln aufzustellen, nach denen man vorgehen will. Andere können zudem kontrollieren, ob wirklich gelernt wurde, oder die Betroffenen unterstützen. Indem bereits in der Primarschule das Lernen gelehrt wird, lassen sich Lernschwierigkeiten verhindern.

## **Forschungspartner 6**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man im Vergleich mit anderen sehr lange braucht, um etwas zu verstehen. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man viel langsamer als die anderen ist. Für andere ist es schwierig, Lernschwierigkeiten festzustellen. Dies gelingt am ehesten anhand der Noten. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Vor allem dann, wenn ich mich nicht so wohl fühle, lese ich manchmal Buchstaben falsch oder vertausche Zahlen.

Lernschwierigkeiten sind angeboren oder durch eine Schädigung bedingt. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler, wenn sie im Unterricht schwatzen oder Blödsinn machen. Der Lehrer kann zu lange sprechen oder den Unterricht langweilig gestalten. Das Fach hat keinen Einfluss, sofern man über die richtigen Materialien verfügt. Probleme in der Familie beziehen sich besonders auf die Scheidung der Eltern. Geschwister können einander heruntermachen. Es wirkt sich auch negativ aus, wenn man vom Freund respektive von der Freundin betrogen wird. Zu Hause zu lernen, gelingt nur dann gut, wenn es ruhig ist. Bei den Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man Schwierigkeiten mit dem Lernen bekommt, wenn man sich nicht konzentrieren kann oder mit sich selbst unzufrieden ist. Sieht man keinen Grund, wofür man lernen soll, ist man auch nicht motiviert. Es kann vorkommen, dass man sich überfordert, unter Druck oder traurig fühlt. Das Lernen gelingt zudem nur schwer, wenn man krank oder müde ist. Es kann da auch zu einem Druck im Kopf kommen.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man etwas tun, damit man sich gut fühlt, Konflikte umgehen und Probleme zu lösen versuchen. Man kann auch einen Fachmann aufsuchen und sich testen lassen. Es ist jedoch nicht möglich, Lernschwierigkeiten vorzubeugen, da diese plötzlich auftauchen können.



## **Forschungspartner 7**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht weiss, wie gelernt werden soll, oder trotz Lernen keinen Erfolg in der Prüfung hat. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man die Hausaufgaben nicht macht oder zu spät mit dem Lernen anfängt. Andere können es anhand der Prüfungen feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Es fällt mir schwer, mich hinzusetzen und etwas zu lernen.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man Probleme hat oder zu Hause nicht gut lernen kann. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler, dann nämlich, wenn die ganze Klasse Lernschwierigkeiten hat. Die Mitschüler stören, wenn sie im Unterricht nicht mitmachen oder unruhig sind. Ein Lehrer kann den Stoff schlecht rüberbringen oder sich unverständlich ausdrücken. Es ist aber auch möglich, dass man in einem Fach Lücken hat. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere dann auf die Eltern, wenn sie sich häufig streiten, sich nicht um ihre Kinder kümmern oder ihnen nicht beim Lernen helfen. Ältere Geschwister wirken unterstützend, während jüngere Geschwister eher vom Lernen ablenken. Zu Hause lernen wird dann schwierig, wenn es laut oder unordentlich ist. Unordnung führt dazu, dass der Überblick verloren geht. An Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, sind in erster Linie das Gefühl der Überforderung und die Nervosität zu nennen. Im Kopf kann es zu Blockaden oder Blackouts kommen. Ist man abgelenkt, unkonzentriert oder passt nicht auf, so fällt das Lernen schwer. Schwierigkeiten mit der Motivation bekommt man dann, wenn man faul ist, keine Lust hat oder sich nicht zusammenreissen kann. Ist man traurig, bedrückt oder freut sich sehr über etwas, kann man sich nicht mehr konzentrieren. Schliesslich gelingt das Lernen nicht, wenn man sich nicht abreagieren können oder müde ist.

Bei Lernschwierigkeiten muss man selbst etwas dagegen tun wollen. Man muss es also selbst in die Hand nehmen und sich organisieren. Andere können Tipps geben, einen Plan erstellen oder bei den Hausaufgaben helfen. Unterstützung bekommt man vom Lehrer, den Eltern oder auch vom Schulpsychologen. Eine Therapie kann ebenfalls helfen. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man dadurch, dass man Schwierigkeiten möglichst früh erkennt und früh das Lernen lernt. Werden Lernschwierigkeiten nicht erkannt, so sind spätere Veränderungen nur noch schwer möglich.

## **Forschungspartner 8**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man das Lernen nicht gut einteilt oder nicht weiss, wie man mit dem Lernen anfangen soll. Lernschwierigkeiten erkennt man an den Noten. Andere können es daran feststellen, dass man gestresst oder über die Noten unglücklich ist. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Das Lernen gut einzuteilen, fällt mir schwer und führt dazu, dass ich in Stress gerate.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man sich das Lernen nicht einteilt. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem den Lehrer, wenn er die Prüfungen zu spät ansagt, das Vorgehen nicht erklärt, den Stoff zu schnell durchnimmt oder den Stoff nicht gut erklärt. Konflikte mit den Mitschülern sind ebenfalls ungünstig. Probleme in der Familie beziehen sich besonders auf die Ablenkung oder den Lärm durch jüngere Geschwister. Wird man von den Eltern unter Druck gesetzt, dann kann weniger gut gelernt werden. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn es am jeweiligen Ort ruhig und ordentlich ist. Bei den Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man Schwierigkeiten mit dem Lernen bekommt, wenn man gestresst ist oder unter Zeitdruck kommt. Nicht planen zu können oder abgelenkt und unkonzentriert zu sein, ist ebenfalls ungünstig. Schwierigkeiten mit der Motivation sind vorhanden, wenn die Lust zum Lernen fehlt oder anderes wichtiger ist. Ist man bedrückt, traurig oder freut sich sehr über etwas, dann lenken diese Gefühle ab. Bei Lernschwierigkeiten reagiert der Körper gestresst, nervös und sensibel.

Bei Lernschwierigkeiten soll man das Lernen im Voraus planen und in einzelne Schritte aufteilen. Andere müssen motivieren und zuversichtlich sein. Es kann auch helfen, wenn man mit anderen zusammen lernt. Um zu verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, sollte man eine Agenda führen und jemanden haben, den man bei Schwierigkeiten fragen kann.

## Forschungspartner 9

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man das Lernen falsch einteilt oder falsch daran herangeht. Lernschwierigkeiten erkennt man an schlechten Prüfungen und daran, dass das Lernen keine Freude macht. Andere können es anhand der Prüfungen oder der Unordnung feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Früher hatte ich Schwierigkeiten mit der Ordnung, was heute nicht mehr der Fall ist.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man von Anfang an falsch lernt oder sich wegen Problemen nicht konzentrieren kann. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule haben vor allem damit zu tun, dass man nicht weiss, wie man an das Lernen herangehen soll. Ist die Stimmung in der Klasse nicht gut, dann wird auch nicht mehr viel gelernt. Erklärt der Lehrer die Herangehensweise nicht, so kann nicht richtig gelernt werden. Schwierigkeiten in einem Fach kommen daher, dass das richtige Vorgehen unbekannt ist, das Falsche gelernt wird oder keine Ordnung hineingebracht werden kann. Probleme in der Familie haben damit zu tun, dass es an Ruhe fehlt oder es keinen guten Platz zum Lernen gibt. Es gibt Eltern, die ihre Kinder zu stark kontrollieren, so dass sie gar nicht selbstständig werden können. Es gibt aber auch Eltern, welche sich überhaupt nicht für die Schwierigkeiten der Kinder interessieren und ihnen nicht helfen. Geschwister wirken unterstützend, solange sie zusammenhalten und sich nicht gegenseitig durch Lärm stören. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn es am jeweiligen Ort ruhig ist und genug Platz hat. Bei den Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man Schwierigkeiten mit dem Lernen bekommt, wenn man schon früh falsch lernt, keinen guten Arbeitsplatz hat oder sich nicht gut fühlt. Im Kopf kann es zu einer Blockade oder einem Knopf kommen. Ungünstig ist auch, wenn man sich nicht konzentrieren kann oder abgelenkt ist. Das Lernen sollte Spass machen, wobei Spass relativ ist. Klappt es mit dem Lernen nicht, so wird man traurig oder auf sich selbst wütend. Kopfschmerzen oder zu viel Sport führen dazu, dass der Körper nicht mehr so viel leisten kann.

Bei Lernschwierigkeiten kann man sich selbst beobachten, die Fehler finden oder sich organisieren. Andere können vorzeigen, wie sie lernen. Die Familie, die Freunde oder die Lehrer können dabei helfen. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man dagegen nicht. Man sollte aber möglichst frühzeitig darauf aufmerksam machen, dass es zu Lernschwierigkeiten kommen kann.

## **Forschungspartner 10**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht weiss, wie ans Lernen herangegangen werden soll, oder bestimmte Umstände das Lernen behindern. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man lange lernt und trotzdem keinen Erfolg hat. Die Familie kann es anhand der schlechten Noten feststellen oder daran, dass viel ferngesehen wird. Der Lehrer kann es daran feststellen, dass trotz Lernen schlechte Noten gemacht werden. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Ich hatte früher jeweils sehr lange gelernt und den Stoff dann trotzdem nicht beherrscht.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man in der Schule nicht aufpasst und das Falsche lernt. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler. Hat man mit den Mitschülern Streit oder wird von ihnen heruntergemacht, dann fällt es schwer, sich zu konzentrieren. Wird man von den Mitschülern als Streber bezeichnet, so lernt man absichtlich weniger, was auch zu Schwierigkeiten führen kann. Im Unterricht fällt es schwer aufzupassen, wenn die Mitschüler schwatzen und laut sind. Ungünstig ist auch, wenn der Lehrer schlecht erklärt, den Prüfungsstoff unklar lässt, die Prüfungen zu früh ansagt oder andere vor der Klasse blamiert. Hat man in einem Fach den Anschluss verpasst, dann weiss man gar nicht, wo man beginnen soll. Probleme in der Familie beziehen sich besonders auf die fehlende Unterstützung oder zu grossen Druck durch die Eltern. Der elterliche Druck führt zu Stress. Streiten sich die Eltern ständig, so kann man sich ebenfalls nicht gut konzentrieren. Die Geschwister können stören oder zu laut sein. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn es da Lärm hat, der Arbeitsplatz unordentlich ist oder der Fernseher läuft. An Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie das fehlende Wissen über das richtige Herangehen zu nennen. Im Kopf kann es zu einem Knopf kommen. Es kann aber auch an der Aufmerksamkeit oder daran liegen, dass man sich nicht konzentrieren kann. Bei ständigen Misserfolgen macht das Lernen bald keinen Spass mehr. Wegen schlechten Noten fühlt man sich deprimiert, niedergeschlagen und unsicher. Der Körper hat dagegen keinen Einfluss.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man andere um Unterstützung bitten und dafür sorgen, dass an einem ruhigen Ort gelernt werden kann. Um zu verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, sollten die Eltern ihre Kinder unterstützen und ihnen Anweisungen geben. Die Schüler sollten ihre Hausaufgaben machen.

## **Forschungspartner 11**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht weiss, wie man lernen soll, falsche Techniken angewendet oder sich keine Mühe gibt. Lernschwierigkeiten erkennt man bei den Prüfungen oder daran, dass man trotz Lernen keinen Erfolg hat. Für andere ist es schwierig, dies festzustellen. Am ehesten können es andere daran feststellen, dass ohne Erfolg gelernt wird. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Wenn ich Wörter lernen muss, dann lerne ich diese zu schnell, was dazu führt, dass ich nur wenige Wörter effektiv gelernt habe.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man sich nicht konzentrieren kann. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem Schwierigkeiten mit dem Lehrer. Vom Lehrer kann man unter Druck gesetzt werden, wenn er trotz Misserfolgen immer wieder gute Leistungen verlangt. Ungünstig ist auch, wenn der Lehrer die Aufgaben nicht so erklärt, dass man sie versteht. Mitschüler können gemein sein, wenn sie zum Beispiel jemanden als Streber bezeichnen und schlecht machen. Fühlt man sich dagegen in einer Klasse wohl, so geht man gerne in die Schule. Probleme in der Familie beziehen sich besonders auf den elterlichen Druck. Es ist auch ungünstig, wenn die Eltern ihren Kindern das Lernen vorschreiben, denn jeder muss seine eigene Art des Lernens entwickeln. Geschwister haben keinen Einfluss. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn es am jeweiligen Ort keinen Lärm gibt. An Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, sind in erster Linie die fehlenden Lerntechniken und der mangelnde Durchhaltewillen zu nennen. Hat man andere Sachen im Kopf, dann passt man nicht auf oder kann sich nicht konzentrieren. Bei der Motivation kann es neben dem Durchhaltewillen auch am fehlenden Interesse liegen oder daran, dass man etwas gar nicht können will. Der Körper reagiert mit Anspannung und Aufregung.

Bei Lernschwierigkeiten können vor allem die Familie und der Lehrer helfen. In der Primarschule sollten sich die Eltern und die Lehrer stärker um die Kinder kümmern. In der Sekundarschule sollten sich die Schüler dagegen auch selbst helfen können. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man dadurch, dass Massnahmen bereits in der Primarschule eingesetzt werden. Dadurch kann man späteren Problemen entgegenwirken.

## Forschungspartner 12

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man ohne Erfolg lernt, Probleme mit der Konzentration hat oder eine falsche Lerntechnik anwendet. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man trotz Lernen keine besseren Noten macht oder Probleme mit der Konzentration hat. Die Familie kann es daran feststellen, dass wenig gelernt wird oder in den Unterlagen keine Ordnung vorhanden ist. Die Lehrer können es vor allem anhand der Noten, aber auch anhand der fehlenden Ordnung feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Ich kann mit meinen Unterlagen nicht gut lernen, da diese ungeordnet sind.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man oft abgelenkt ist oder eine falsche Lerntechnik anwendet. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler oder die Lehrer. Gibt es in der Klasse keine gute Atmosphäre, ist niemand motiviert oder wird oft gestritten, so kann nicht mehr gut gelernt werden. Man wird da von den anderen mitgerissen. Kann ein Lehrer nur schlecht erklären, so bekommt man Schwierigkeiten mit dem Verständnis. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf Eltern. Haben die Eltern selbst Probleme und wollen sich scheiden lassen, dann wirkt sich das auch auf die Kinder aus. Möglicherweise streiten sich da die Eltern auch oft oder haben Probleme mit dem Alkohol. Es gibt aber auch Eltern, die zu hohe Anforderungen an ihre Kinder haben, Druck auf sie ausüben und sie zum Lernen zwingen. Da kommt es darauf an, wie gut die Kinder mit diesem Druck umgehen können. Es kann sein, dass sie da besser werden oder aber, dass sie dem Druck nicht standhalten und schlechter werden. Schwierig wird es auch, wenn man von den Eltern mit den Geschwistern verglichen wird. Wird man von den erfolgreicherer Geschwistern bevormundet, dann verliert man die Lust am Lernen. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn man sich am jeweiligen Ort unwohl fühlt, der Arbeitsplatz nicht aufgeräumt ist oder andere herumschreien. Man kann aber auch von lauter Musik, dem Fernseher oder dem Computer abgelenkt werden. An Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie die Motivation zu nennen. Fehlen die Erfolgserlebnisse, dann geht die Lust am Lernen verloren. Im Kopf klemmt es, wenn man abgelenkt ist, sich nicht konzentrieren kann, falsche Lerntechniken verwendet, das Falsche lernt oder sich etwas nicht merken kann. Darüber hinaus ist es wichtig, ein Ziel vor Augen zu haben. Ohne ein Ziel kann nicht gelernt werden. Ist man über seine Leistungen enttäuscht, dann fühlt man sich deprimiert. Dies wirkt sich auch auf den Körper aus, man ist dann müde und gestresst.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man das Problem erkennen, Lernstrategien anwenden oder aufräumen. Eine gute Heftführung, Zusammenfassungen oder Kärtchen sind Beispiele von solchen Lernstrategien. Es kann auch helfen, wenn man mit anderen gemeinsam lernt oder sich von jemandem erklären lässt, wie am besten gelernt wird. Lernschwierigkeiten können nicht vollständig verhindert werden. Trotzdem ist es wichtig, dass die Lehrer den Schülern schon früh verschiedene Lernstrategien beibringen und zeigen, wie sie lernen können.

### Forschungspartner 13

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man sich nicht konzentrieren kann oder nicht richtig lernt, da man in der Schule nicht aufgepasst hat. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man nicht weiterkommt, schlechte Noten macht oder andere fragen muss. Andere können es anhand der Noten feststellen oder daran, dass man beim gemeinsamen Lernen unkonzentriert ist. Ist man beim gemeinsamen Lernen unkonzentriert, so kann es beispielsweise vorkommen, dass man nicht an der Arbeit dranbleibt oder über etwas anderes spricht. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Ich kann mich im Unterricht nicht richtig konzentrieren.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man die Grundlagen in einem Fach nicht beherrscht oder das Lernen nicht richtig gelernt hat. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler, wenn sie im Unterricht schwatzen und laut sind. Man gibt sich keine Mühe mehr, wenn der Lehrer das Vorgehen nicht erklärt, die Schüler nicht kontrolliert, nicht motiviert, langweilig unterrichtet oder nicht hinter dem Schüler steht. Ist es dem Lehrer dagegen wichtig, dass die Schüler gute Noten machen, dann strengt man sich auch wieder mehr an. Ebenfalls ungünstig ist es, wenn man ein Fach nicht mag oder da Lücken hat. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Schwierig wird es, wenn man nicht auf die Eltern hört, sich auseinander lebt, keine Hilfe erhält oder Stress hat. Stress mit den Eltern zu haben heisst, dass man sich zu Hause nicht mehr wohl fühlt und da nicht mehr lernen kann. Jüngere Geschwister können zu Hause vom Lernen ablenken. Macht der Freund beziehungsweise die Freundin Schluss, so lenkt dies ebenfalls ab. Zu Hause lernen gelingt nur dann gut, wenn man sich am jeweiligen Ort wohl fühlt. Ausserdem sollte es keinen Lärm geben, nicht zu eng sein und bequeme Sitzgelegenheiten haben. Bei den Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, gilt, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man ein tiefes Selbstwertgefühl hat, sich traurig fühlt oder frustriert ist. Im Kopf kann es zu Blackouts oder zu einem Knopf kommen. Es kann aber auch an der Lernstrategie oder an psychischen Problemen liegen. Ungünstig ist auch, wenn man das Lernen hinausschiebt, unkonzentriert ist oder gar nicht lernen kann. Der Wille zum Lernen muss von der Person selbst aufgebracht werden. Man kann alles lernen, wenn man sich motivieren kann, die nötige Disziplin aufbringt, sich Mühe gibt und geduldig ist. Die Gefühle haben vor allem bei Jugendlichen einen grossen Einfluss aufs Lernen. Fühlt man sich nicht gut, dann kann man nicht mehr richtig lernen. Der Körper hat keinen Einfluss.

Bei Lernschwierigkeiten kann nur etwas dagegen unternommen werden, wenn man auch etwas verändern will. Es ist jedoch schwierig, selbst etwas dagegen zu unternehmen. Insbesondere an einem schwierigen Umfeld kann man alleine nicht viel ändern. Am wichtigsten ist es, das Problem zu finden und das Lernen anders zu planen. Es kann helfen, mit anderen über ein Problem zu reden. Andere können auch auf das Problem hinweisen, motivieren oder Lernstrategien vermitteln. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man dadurch, dass man Schwierigkeiten möglichst früh anpackt und das Lernen gelehrt wird.

## Forschungspartner 14

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht richtig lernen kann, da man sich auf Unwichtiges fixiert, das Prinzip hinter dem Stoff nicht versteht oder sich mit etwas anderem beschäftigt anstatt zu lernen. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man nicht gut einteilen kann, schlechte Noten erhält oder von den Lehrern darauf hingewiesen wird. Das Lernen sollte keine Qual sein, so dass man darunter leidet und das Lernen zur Belastung wird. Andere können es daran feststellen, dass man nicht gut einteilen kann oder schlechte Noten bekommt. Die Lehrer stellen schnell fest, ob nicht gut gelernt werden kann. Die Mitschüler stellen es bei Gruppenarbeiten fest, wenn man zum Beispiel kein Konzept oder kein gutes Vorgehen hat. Die Eltern stellen es anhand der Hausaufgaben fest, wenn diese unsorgfältig erledigt werden. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch und schätze diese als extrem ein. In der Primarschule war ich oft unkonzentriert und lernte falsch, was heute nicht mehr der Fall ist.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass sich die Eltern zu wenig um ihre Kinder kümmern. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die fehlende Vermittlung von Lerntipps. Es ist zudem entscheidend, neben wem man sitzt. Vom Banknachbar kann man unterstützt oder abgelenkt werden. Die Lehrer haben Erfahrung und wissen über Lernschwierigkeiten Bescheid. Sie können daher Hilfe anbieten oder Lerntipps geben. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Die Eltern nehmen die Erziehung zu wenig ernst, wenn sie sich nicht um ihre Kinder kümmern oder sie alleine lassen. Schwierig wird es auch, wenn die Eltern bei den Hausaufgaben keine Unterstützung anbieten, sich streiten, Lärm machen, nicht nach Prüfungen fragen, keine Nachhilfe geben oder die Hausaufgaben nicht kontrollieren. Nehmen die Geschwister ihrerseits keine Rücksicht und machen Lärm, dann kann man nicht gut lernen. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn man keinen ruhigen Platz zum Lernen hat oder andere stören. An Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie der Wille zum Lernen zu nennen. Ist man unkonzentriert oder abgelenkt, dann ist man mit dem Kopf woanders. Es kann aber auch am Verständnis liegen. Hat man wenig Disziplin oder ist nicht zielstrebig, dann kann man sich nicht zum Lernen motivieren. Negative Gefühle wie Wut oder Hass, aber auch positive Gefühle wie Freude, haben einen Einfluss auf das Lernen. Es tut dem Körper nicht gut, wenn man keine Bewegung hat.

Bei Lernschwierigkeiten hilft es, wenn man eigene Lernstrategien findet, Sport treibt, auf die Ernährung achtet oder die Konzentration verbessert. Andere sollten Unterstützung anbieten, bei Problemen helfen und den Schülern Vertrauen entgegenbringen. Lernschwierigkeiten können nicht vollständig verhindert werden. Es kann aber helfen, wenn man mit den eigenen Lernschwierigkeiten konfrontiert wird und möglichst früh etwas dagegen unternimmt. Zudem sollte das Lernen gelehrt werden, da viele mit dem Lernen überfordert sind.



## Forschungspartner 15

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man keine Lust zum Lernen hat und nicht lernt, obwohl man lernen müsste. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man keine Lust zum Lernen hat, nicht mehr nachkommt oder schlechte Noten erhält. Andere können es daran feststellen, dass man sich nicht mehr am Unterricht beteiligt, schlechte Noten erhält, demotiviert ist, nichts für die Schule tut oder ein schlechtes Zeugnis hat. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Muss ich auf eine Prüfung lernen, so zögere ich dies jeweils möglichst weit hinaus.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man lernen muss, aber nicht lernen will. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler oder den Lehrer. Zu Schwierigkeiten mit den Mitschülern kann es kommen, wenn man sich gegenseitig nicht verträgt oder viel gestritten wird. Wird man von den Mitschülern ausgestossen oder heruntergemacht, dann geht man nicht mehr gerne zur Schule. Beim Lehrer kann es an der Beziehung liegen oder daran, dass er den Stoff zu kompliziert erklärt. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Ist es den Eltern nicht so wichtig, dass ihre Kinder lernen, dann tun die Kinder nicht genug für die Schule. Die Eltern können auch das Schwänzen unterstützen, ihre Kinder nicht zum Lernen zwingen oder zu viel mit ihnen unternehmen. Stimmt das Verhältnis zwischen den Eltern nicht mehr, da sie sich oft streiten oder geschieden sind, dann fällt es schwer, sich beim Lernen davon nicht ablenken zu lassen. Die Geschwister können positiv oder negativ auf das Lernen wirken. Es wirkt motivierend, wenn man die Geschwister beim Lernen sieht. Hat man dagegen häufig Streit mit ihnen oder gibt es ein Drogenproblem, dann lenkt dies vom Lernen ab. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn man sich am jeweiligen Ort wohl fühlt. Es darf auch nicht zu ordentlich sein. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, kann man in erster Linie davon ausgehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man sich etwas einredet. Man kann sich beispielsweise einreden, dass man gar nicht lernen muss. Es ist auch möglich, dass man im Kopf einen Riesenknopf hat, nicht lernen kann, abgelenkt ist oder nur flüchtig lernt. Ist man demotiviert, so hat man auch kein Interesse oder keine Lust mehr. Sich beim Lernen überfordert oder unwohl zu fühlen, ist ebenfalls ungünstig. Der Körper hat keinen Einfluss.

Bei Lernschwierigkeiten kann man andere um Hilfe bitten und mit ihnen gemeinsam lernen. Andere sollten nachfragen, ob man etwas verstanden hat. Die Eltern können ihren Kindern beim Lernen helfen. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man nicht.

## Forschungspartner 16

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man sich nicht für ein Thema interessiert, am Lernen keinen Spass hat oder vom Umfeld unter Druck gesetzt wird. Lernschwierigkeiten erkennt man an den Tests oder daran, dass man trotz Lernen keinen Erfolg hat. Der Lehrer kann es anhand der Tests feststellen oder daran, dass etwas nicht gewusst wird. Die Familie kann es ebenfalls anhand der Tests oder den Noten feststellen, aber auch daran, dass man deprimiert ist. Die Mitschüler können es anhand von Gesprächen oder Reaktionen auf Tests feststellen sowie daran, dass man schlecht drauf ist und sich zurückzieht. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch und schätze diese als extrem ein. In Prüfungen bin ich jeweils blockiert, da ich Prüfungsangst habe.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man von den Eltern unter Druck gesetzt wird oder sich selbst unter Druck setzt. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Lehrer. Sind die Lehrer nicht an ihren Schülern interessiert oder unterrichten sie schlecht, dann geht die Lust an der Schule verloren. Von den Mitschülern kann man heruntergemacht oder nicht unterstützt werden. Es ist auch ungünstig, wenn sie schlecht über die Schule sprechen, da man deren Meinungen übernimmt. Für ein bestimmtes Fach kann das Talent oder das Interesse fehlen. Es kann aber auch sein, dass man ein bestimmtes Fach einfach nicht mag. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf das Verhältnis zwischen den Eltern und ihren Kindern. Die Eltern können ihre Kindern unter Druck setzen, nicht selbst entscheiden lassen oder gegenüber den Geschwistern benachteiligen. Ebenfalls ungünstig ist es, wenn die Eltern den Kindern etwas einreden, nicht aufmerksam bleiben, nicht interessiert sind oder sich nicht für sie einsetzen. Die Geschwister können ein schlechtes Vorbild abgeben oder nicht genug aufmerksam sein. Durch seine Freunde lässt man sich beeinflussen, da deren Meinung wichtig ist. Von Freunden kann man sich etwas einreden lassen. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn es am jeweiligen Ort dunkel oder unordentlich ist. Man muss sich da wohl fühlen und bequem sitzen können. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, kann man in erster Linie davon ausgehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man sich unsicher fühlt oder denkt, dass man es nicht kann. Im Kopf kann es zu einer Blockade oder einer Unordnung kommen. Ungünstig ist auch, wenn man abgelenkt oder unkonzentriert ist. Man ist nicht motiviert, wenn man sich für etwas nicht interessiert und keinen Spass daran hat. Gibt es keinen Grund, wofür gelernt werden soll, oder fehlt die Lust zum Lernen, so fällt das Lernen schwer. Bei Lernschwierigkeiten kann man Depressionen bekommen oder wütend werden. Der Körper wird müde und reagiert mit Stress. Der Appetit fehlt, was dazu führt, dass nur noch wenig gegessen wird.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man sich entspannen, über das Lernen nachdenken, Lerntechniken erlernen, das Lernen strukturieren, nicht alles auf einmal lernen oder mit anderen sprechen. Andere sollten vor allem Unterstützung anbieten. Lernschwierigkeiten können nicht verhindert werden.

## Forschungspartner 17

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn es infolge Überbelastung zu einem Blackout im Gehirn mit einer totalen Leere im Kopf und einem unguten Gefühl kommt. Lernschwierigkeiten erkennt man am bedrückenden Gefühl, an negativen Gedanken, am inneren Durcheinander oder daran, dass man unruhig ist. Andere können es daran feststellen, dass man unkonzentriert ist, umherblickt oder hastig schreibt. Am besten spricht man den anderen an, was aber nur geht, wenn man sich gut kennt. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Beim Französisch Lernen kommt es bei mir zu Blackouts.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass das Gehirn durch einen zu grossen Datenfluss überlastet wird. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Lehrer. Hat man einen unmotivierten Lehrer, so führt dies dazu, dass man nicht mehr für den Lehrer lernt. Die Mitschüler können das Lernen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. In einem bestimmten Fach kann man schwach sein, während man in anderen Fächern stark ist. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern. Gibt es zu Hause häufig Streit, dann fällt das Lernen schwer. Die Geschwister können das Lernen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn man sich am jeweiligen Ort wohl fühlt. Eine gewisse Geräuschkulisse darf nicht fehlen, es sollte aber auch nicht zu viel Lärm haben. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, kann man in erster Linie davon ausgehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man nicht motiviert ist oder sich nicht gut fühlt. Im Kopf kann es zu einem Blackout, einem Knopf oder einer Überlastung kommen. Ebenfalls ungünstig ist es, wenn man sich vom Lernen nicht distanzieren kann oder langsam ist. Fühlt man sich depressiv oder empfindet grosse Freude, dann kann man nicht gut lernen. Vor allem in Prüfungen und teilweise auch beim Lernen kann es vorkommen, dass man aufgeregt ist, sich unwohl fühlt, plötzlich zu schwitzen beginnt, Bauchweh bekommt oder zittert.

Bei Lernschwierigkeiten kann man sich mit den eigenen Schwierigkeiten auseinandersetzen, mit anderen sprechen oder die Eltern fragen. Andere können ihre Hilfe anbieten, Nachhilfe geben und eine positive Einstellung vermitteln. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man nicht. Es ist jedoch sinnvoll, wenn die Schüler möglichst früh gefördert werden.

## **Forschungspartner 18**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man keine Lust zum Lernen hat und sich ablenken lässt. Lernschwierigkeiten erkennt man anhand der Prüfungen. Andere können es ebenfalls anhand der Prüfungen feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Beim Mathematik Lernen treten bei mir Probleme auf.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man nicht lernen will und lieber etwas anders tut. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem ein bestimmtes Fach oder den Lehrer. Mag man ein bestimmtes Fach oder den Lehrer nicht, dann fällt das Lernen schwer. Bringt der Lehrer den Stoff schlecht rüber und geht nicht auf Fragen ein, so führt dies dazu, dass man den Lehrer nicht mag oder langweilig findet. Von den Mitschülern können negative Meinungen übernommen werden. Ungünstig ist auch, wenn in einem bestimmten Fach eine Schwäche vorhanden ist. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere darauf, dass es zu Hause zu laut ist. Die Eltern können Krach miteinander haben oder die Kinder nicht unterstützen. Jüngere Geschwister lenken ab, so dass man sich nicht konzentrieren kann. Gehen die Freunde in den Ausgang, dann geht man lieber mit ihnen mit anstatt zu lernen. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn man durch Unordnung oder Bücher abgelenkt wird. Der Raum sollte möglichst geschlossen, gut gelüftet und nicht zu warm sein. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man sich etwas einredet. Es ist aber auch möglich, dass man abgelenkt ist, das Lernen hinausschiebt oder sich nicht konzentrieren kann. Wird man durch schlechte Noten demotiviert, so führt dies dazu, dass man keine Lust mehr hat, sich nicht anstrengt, nicht lernen will oder anderes wichtiger ist. Bei schlechten Noten geht zudem das Selbstwertgefühl verloren. Ist man verliebt, so lenkt dies auch vom Lernen ab. Der Körper reagiert auf Lernschwierigkeiten mit Stress. Der Stress kann auch dazu führen, dass mehr gegessen wird.

Bei Lernschwierigkeiten muss man das Problem anpacken. Es kann helfen, wenn man sich Erinnerungshilfen schafft. Bei solchen Erinnerungshilfen kann es sich beispielsweise um ein Plakat handeln, auf welchem bestimmte Grundsätze notiert sind. Andere können Nachhilfe oder Lerntipps geben. Mit Mitschülern zusammen zu lernen, kann ebenfalls helfen. Lernschwierigkeiten können nicht verhindert werden.

## **Forschungspartner 19**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht weiss, wie gelernt werden soll, da die richtige Lerntechnik noch nicht gefunden wurde. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man trotz Lernen keinen Erfolg hat. Andere können es ebenfalls daran feststellen, dass man trotz Lernen keinen Erfolg hat. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Ich habe Schwierigkeiten beim Französisch Lernen.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man abgelenkt und unkonzentriert ist. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler. Von den Mitschülern wird man unterstützt, sie können aber auch ablenken oder im Unterricht schwatzen. Schwierigkeiten mit dem Lehrer führen dazu, dass man nicht mehr für den Lehrer lernt. Es kann daran liegen, dass es kein gutes Verhältnis zwischen dem Lehrer und dem Schüler oder Krach gibt. Erklärt der Lehrer nicht gut oder bringt keine Geduld auf, dann wird der Stoff nicht verstanden. Verliert man in einem Fach den Anschluss oder mag es nicht, dann fällt das Lernen schwer. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere darauf, dass die Eltern ihre Kinder nicht unterstützen. Von den Geschwistern kann man abgelenkt werden. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn es am jeweiligen Ort ruhig ist. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man sich nicht zum Lernen zwingen oder überreden kann. Ungünstig ist es auch, wenn man unkonzentriert oder abgelenkt ist. Der Kopf spielt nicht mit, wenn man sich nicht von Gedanken lösen kann. Die Motivation ist nicht vorhanden, wenn anderes wichtiger ist. Freut man sich über etwas, ärgert sich über sich selbst oder ist aufgeregt, dann kommt es zu Konzentrationsschwierigkeiten. Schwierigkeiten mit der Konzentration gibt es auch, wenn man krank oder müde ist.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man den Lehrer fragen, sich überwinden oder andere Lerntechniken anwenden. Andere können Nachhilfe oder Lerntipps geben. Es kann auch helfen, wenn man mit anderen zusammen lernt. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man dadurch, dass man nachfragt, dranbleibt und sich selbst überprüft.

## Forschungspartner 20

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man mit keinem oder nur geringem Nutzen lernt oder aus dem Lernen nicht das Maximum herausholen kann. Lernschwierigkeiten erkennt man anhand der Prüfungen, dem Gefühl oder den schlechten Noten. Die Mitschüler können es beim gemeinsamen Lernen beispielsweise daran feststellen, dass Wichtiges nicht herausgeschrieben wird. Die Eltern können es feststellen, wenn sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Beim Französisch Lernen kommt es bei mir zu Schwierigkeiten.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man falsche Lernstrategien anwendet und sich Fehler einschleichen. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem dann den Lehrer, wenn er sich zu wenig um die Schüler kümmert. Haben die Mitschüler eine schlechte Arbeitsmoral oder können von ihnen keine Lernstrategien übernommen werden, dann macht das Lernen keine Freude. Ungünstig ist es auch, wenn man am Fach nicht interessiert ist. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere darauf, dass sich die Eltern nicht für die Schule interessieren und nicht nachfragen. Fragen die Eltern ihre Kinder nicht ab, so kann sich auch das Lernen nicht verbessern. Schwierig wird es zudem, wenn man von den Geschwistern keine Unterstützung erhält oder sich von der Freundin respektive vom Freund trennt. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn man sich nicht wohl fühlt. Man sollte am jeweiligen Ort auch nicht durch Unordnung, dem Fernseher, Musik oder Postern abgelenkt werden. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man abgelenkt ist. Im Kopf kann es zu einem Blackout kommen. Es ist auch möglich, dass falsche Lerntechniken angewendet werden, der Stoff nicht bewältigt werden kann oder sich Fehler einschleichen. Man muss einen Grund zum Lernen haben, denn sonst kann man sich nicht motivieren und lernt nur widerwillig. Hat man Liebeskummer oder ist man traurig, dann wird man von diesen Gefühlen ständig abgelenkt. Der Körper hat keinen Einfluss.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man neue Lernstrategien anwenden, über eigene Lernstrategien nachdenken oder versuchen, den Fehler zu finden. Andere können auf Fehler aufmerksam machen, Tipps geben oder einen Leitfaden präsentieren. Lernschwierigkeiten können verhindert werden, indem möglichst früh eingesetzt und Lernstrategien vermittelt werden.

## **Forschungspartner 21**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht lernen kann, weil der Stoff nicht aufgenommen werden kann. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man trotz Lernen keinen Erfolg hat. Andere können es daran feststellen, dass man unkonzentriert oder nervös ist. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Muss ich eine grosse Stoffmenge bearbeiten, dann kann ich den Stoff nicht aufnehmen.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man in den ersten sechs Jahren der Schulzeit nicht gefördert wird. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem das Mobbing durch die Mitschüler. Eine bestimmte Stellung in der Klasse ist ebenso ungünstig, wie dann, wenn man nicht im Hintergrund bleiben kann. Schwierig wird es auch, wenn der Lehrer nicht das Lernen lehrt. Der Lehrer kann zudem langweilig unterrichten, andere blossstellen oder hart benoten. Ist man an einem Fach nicht interessiert, so fällt das Lernen schwer. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Die Eltern können zu viel Druck auf ihre Kinder ausüben. Es gibt sogar Eltern, die ihre Kinder schlagen. Unter den Geschwistern kann es Erfolgsdruck geben. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn es am jeweiligen Ort keinen Lärm hat. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man wenig Selbstvertrauen hat. Im Kopf kann es zu Blockierungen kommen, weil noch nicht alles ausgereift ist. Es ist auch ungünstig, wenn man unkonzentriert oder ständig mit denselben Gedanken beschäftigt ist. Zu Schwierigkeiten mit der Motivation kann es kommen, wenn man keine Ziele verfolgt, keine Lust hat oder mit sich selbst zu lieb ist. Ist man phlegmatisch veranlagt, so fällt es schwer, fleissig zu sein. Das Selbstvertrauen ist das wichtigste Gefühl, welches das Lernen beeinflusst. Der Körper hat keinen Einfluss.

Bei Lernschwierigkeiten muss man Disziplin und Geduld haben. Man kann versuchen, sich mit kleinen Erfolgen zu stärken. Es kann auch hilfreich sein, eine Therapie aufzusuchen. Andere sollten das Selbstvertrauen fördern. Lernschwierigkeiten zu verhindern ist schwierig. Am wichtigsten ist es, frühzeitig das Interesse für etwas Anderes zu wecken.

## **Forschungspartner 22**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn eine äussere oder innere Unruhe das Lernen verhindert. Lernschwierigkeiten erkennt man an den Noten oder daran, dass man nicht ins Thema reinkommt. Andere können es anhand der Noten oder bei Kontrollen feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Nach einem Streit mit einem Mitschüler kann ich nicht gut lernen.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man mit den Mitschülern Schwierigkeiten hat oder von anderem abgelenkt wird. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler. Von den Mitschülern kann man zum Aussenseiter gemacht werden oder mit ihnen Streit haben. Ungünstig ist auch, wenn man den Lehrer nicht mag. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Von den Eltern kann man unter zu grossen Druck gesetzt oder nicht unterstützt werden. Streiten sich die Eltern zu Hause, so lenkt dies vom Lernen ab. Die Geschwister haben keinen Einfluss. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, sind in erster Linie persönliche Konflikte mit den Mitschülern, dem Lehrer oder den Eltern zu nennen. Im Kopf kann es zu Verkrampfungen kommen. Man kann aber auch unruhig oder abgelenkt sein. Zu Schwierigkeiten mit der Motivation kommt es, wenn man nicht lernen will oder demotiviert ist. Fühlt man sich nicht wohl, so fällt das Lernen schwer. Der Körper reagiert, indem man krank oder müde werden kann.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man für sich selbst erkennen, was man will und dies strukturieren. Es kann helfen, mit anderen über Probleme zu sprechen oder sich selbst zu motivieren. Andere können unterstützen, zuhören und nachfragen. Um zu verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, sollte man wachsam sein, sich Mühe geben oder Hilfe suchen. Andere sollten einen schülergerechten Unterricht ermöglichen oder Lösungen finden helfen.



### **Forschungspartner 23**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man sich etwas nicht merken kann oder Schwierigkeiten hat, mit dem Lernen zu beginnen. Lernschwierigkeiten erkennt man daran, dass man unkonzentriert ist, sich ablenken lässt oder nicht durchhalten kann. Andere können es daran feststellen, dass man trotz Lernen keinen Erfolg hat. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Es bereitet mir Schwierigkeiten, mit dem Lernen zu beginnen.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man beim Lernen unkonzentriert ist oder sich von anderem ablenken lässt. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Dies gilt jedoch nur, wenn nicht zur Ablenkung von Problemen gelernt wird. Probleme in der Schule betreffen vor allem den Lehrer. Man lernt nicht mehr für den Lehrer, wenn man von ihm abgelehnt, schikaniert oder provoziert wird. Von den Mitschülern kann man abgelenkt, gehänselt, heruntergemacht oder geschlagen werden. Es ist auch ungünstig, wenn ein Fach langweilig ist, keine Freude macht oder Lücken vorhanden sind. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Die Kinder lernen zu Hause nicht, wenn die Eltern ihre Kinder verwöhnen, sie nicht zum Lernen zwingen oder sich nicht um sie kümmern. Das Lernen fällt schwer, wenn man mit den Eltern Streit hat. Von den Geschwistern können Vorurteile über die Schule übernommen werden. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn man sich nicht wohl fühlt oder vom Computer, dem Fernseher oder der Spielkonsole abgelenkt wird. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man depressiv ist. Im Kopf kann es zu Blockaden kommen oder abschalten. Es ist auch möglich, dass man sich den Stoff nicht merken kann. Ist man abgelenkt oder unkonzentriert, so kann nicht mehr richtig gelernt werden. Zu Schwierigkeiten mit der Motivation kommt es, wenn nur mit Widerwillen gelernt wird, wenig Durchhaltewillen vorhanden ist, nicht begonnen werden kann oder etwas anderes wichtiger ist. Ungünstig ist es auch, wenn man Angst vor der Schule hat, depressiv ist oder sich traurig fühlt. Wut und Frust können das Lernen blockieren. Hat man nicht gelernt, obwohl man lernen müsste, so kann es zu einem flauen Gefühl im Bauch kommen.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man in kleinen Schritten vorgehen und sich beruhigen. Andere können Spassaufgaben entwickeln und dafür sorgen, dass die Schüler ihr Können einsetzen können. Verhindern, dass es zu Lernschwierigkeiten kommt, kann man dadurch, dass man im Unterricht aufpasst und sich Notizen macht. Probleme sollten möglichst schnell behoben werden.

**Forschungspartner 24**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man das Lernen hinausschiebt oder unkonzentriert lernt. Lernschwierigkeiten erkennt man anhand der Noten oder daran, dass man sich etwas nicht merken kann. Die Lehrer, die Mitschüler und die Eltern können es anhand der Noten feststellen. Die Eltern können es zudem auch anhand der unerledigten Hausaufgaben feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Beim Lernen lasse ich mich von anderem ablenken.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man demotiviert wird. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem die Mitschüler. Wird man von den Mitschülern zum Aussenseiter gemacht, so fühlt man sich unwohl. Ungünstig ist es auch, wenn man sich schlecht mit dem Lehrer versteht, ihn unsympathisch findet oder in dessen Fach nicht gut ist. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Die Eltern können krank werden oder sich scheiden lassen. Die Geschwister oder die Freunde können auch einen Einfluss haben. Zu Hause zu lernen gelingt nur dann gut, wenn es am jeweiligen Ort keinen Fernseher, keine Spielkonsole oder keinen Computer hat. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass man dann nicht gut lernen kann, wenn man demotiviert ist und sich hilflos fühlt. Im Kopf kann es eine Blockade geben. Man kann aber auch unkonzentriert sein und nicht aufpassen. Ungünstig ist es auch, wenn man sich hilflos, unwohl oder traurig fühlt. Der Körper hat keinen Einfluss.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man sich frühzeitig Hilfe suchen. Es kann auch helfen, mit anderen zu lernen oder zu sprechen. Lernschwierigkeiten können nicht verhindert werden.

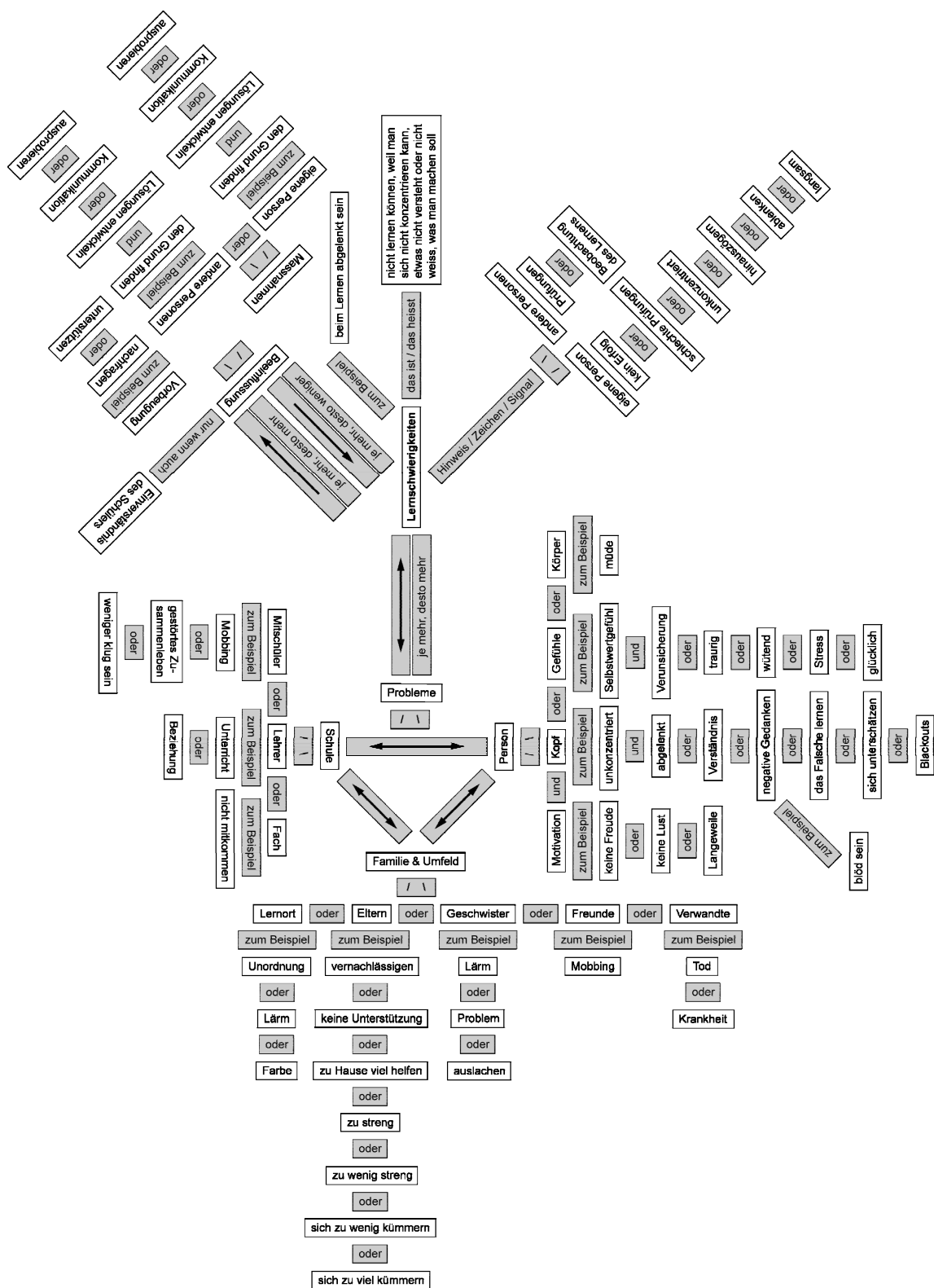
## **Forschungspartner 25**

Von Lernschwierigkeiten spricht man, wenn man nicht lernen kann oder beim Lernen abgelenkt ist. Lernschwierigkeiten erkennt man anhand der Noten. Andere können es anhand der Prüfungen feststellen. Ich kenne Lernschwierigkeiten bei mir selbst auch. Beim Französisch Lernen treten bei mir Schwierigkeiten auf.

Lernschwierigkeiten entstehen dadurch, dass man durch den Fernseher vom Lernen abgelenkt wird. Lernschwierigkeiten haben mit Problemen zu tun, die sich auf die Schule, die Familie und das Umfeld sowie die eigene Person beziehen. Probleme in der Schule betreffen vor allem dann den Lehrer, wenn er schlecht unterrichtet. Es kann auch am Verhältnis zwischen dem Lehrer und dem Schüler liegen. Ungünstig ist es, wenn es unter den Mitschülern Spannungen gibt. In einem Fach kann es an der Stoffmenge liegen oder daran, dass man da Schwierigkeiten bekommt. Probleme in der Familie beziehen sich insbesondere auf die Eltern. Wird man von den Eltern nicht unterstützt, so führt dies dazu, dass man nicht mehr lernt, um die Eltern zu bestrafen. Mit diesem Verhalten bestraft man jedoch sich selbst. Ungünstig ist es auch, wenn die Eltern ihre Kinder zum Lernen zwingen, sie stören oder mit ihnen schimpfen. Unter den Geschwistern kann es zu einem Konkurrenzkampf kommen, so dass nicht mehr richtig gelernt werden kann. Mit den Freunden geht man lieber aus anstatt zu lernen. Zu Hause zu lernen wird dann schwierig, wenn man in einem sterilen Raum lernen muss oder vom Fernseher abgelenkt wird. Bei Problemen, welche mit der eigenen Person zu tun haben, ist in erster Linie davon auszugehen, dass dann nicht gut gelernt werden kann, wenn man dazu keine Lust mehr hat. Im Kopf klemmt es, wenn die Lerntechniken fehlen. Man kann aber auch abgelenkt sein und das Lernen aufschieben. Schwierigkeiten mit der Motivation bekommt man, wenn man keine Lust hat, sich nicht anstrengt oder kein Interesse hat. Will man lernen, kann man aber nicht, dann kommt der Frust. Der Körper reagiert, indem er sich vom Pult wegstösst.

Bei Lernschwierigkeiten sollte man sich überwinden und sich organisieren. Andere können Lernmethoden vermitteln. Um spätere Probleme zu verhindern, sollte das Lernen bereits ab der Unterstufe gelehrt werden.

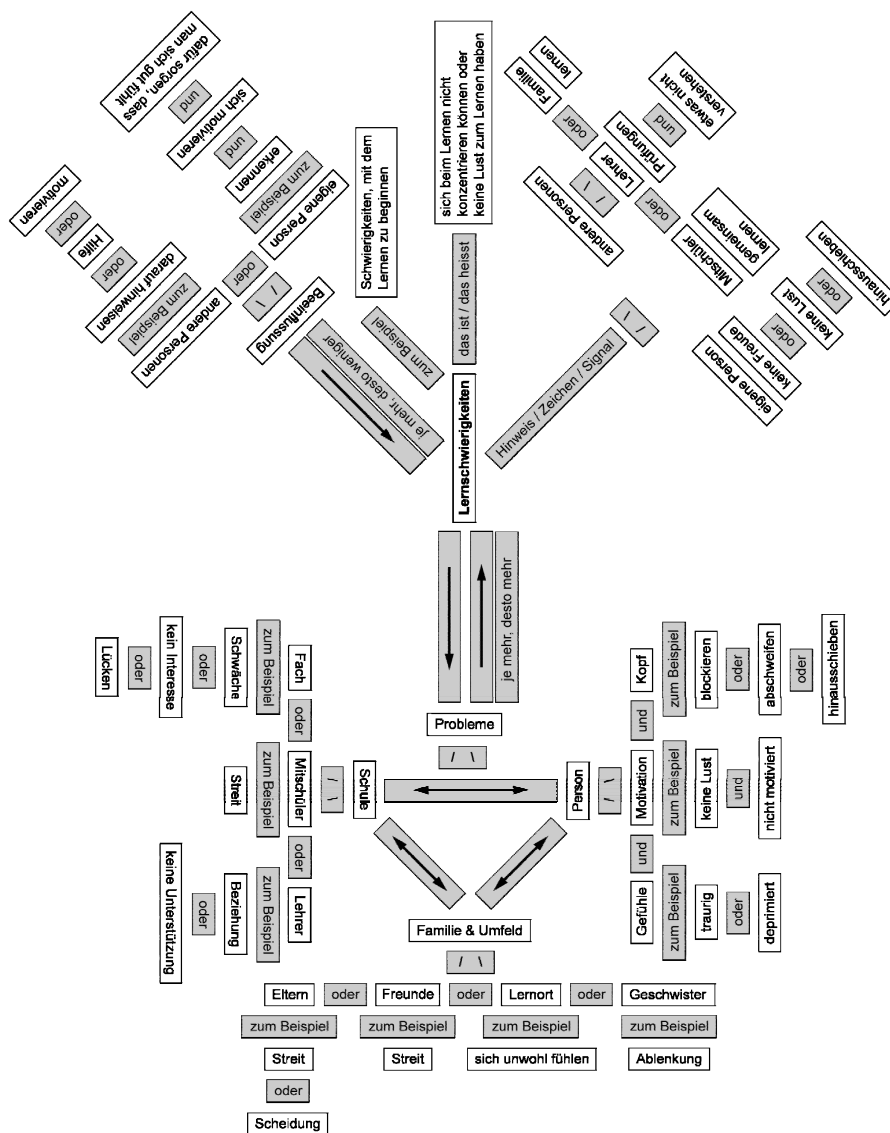
## Anhang 5: Subjektive Theorien der Forschungspartner



## Subjektive Theorie von Forschungspartner 1

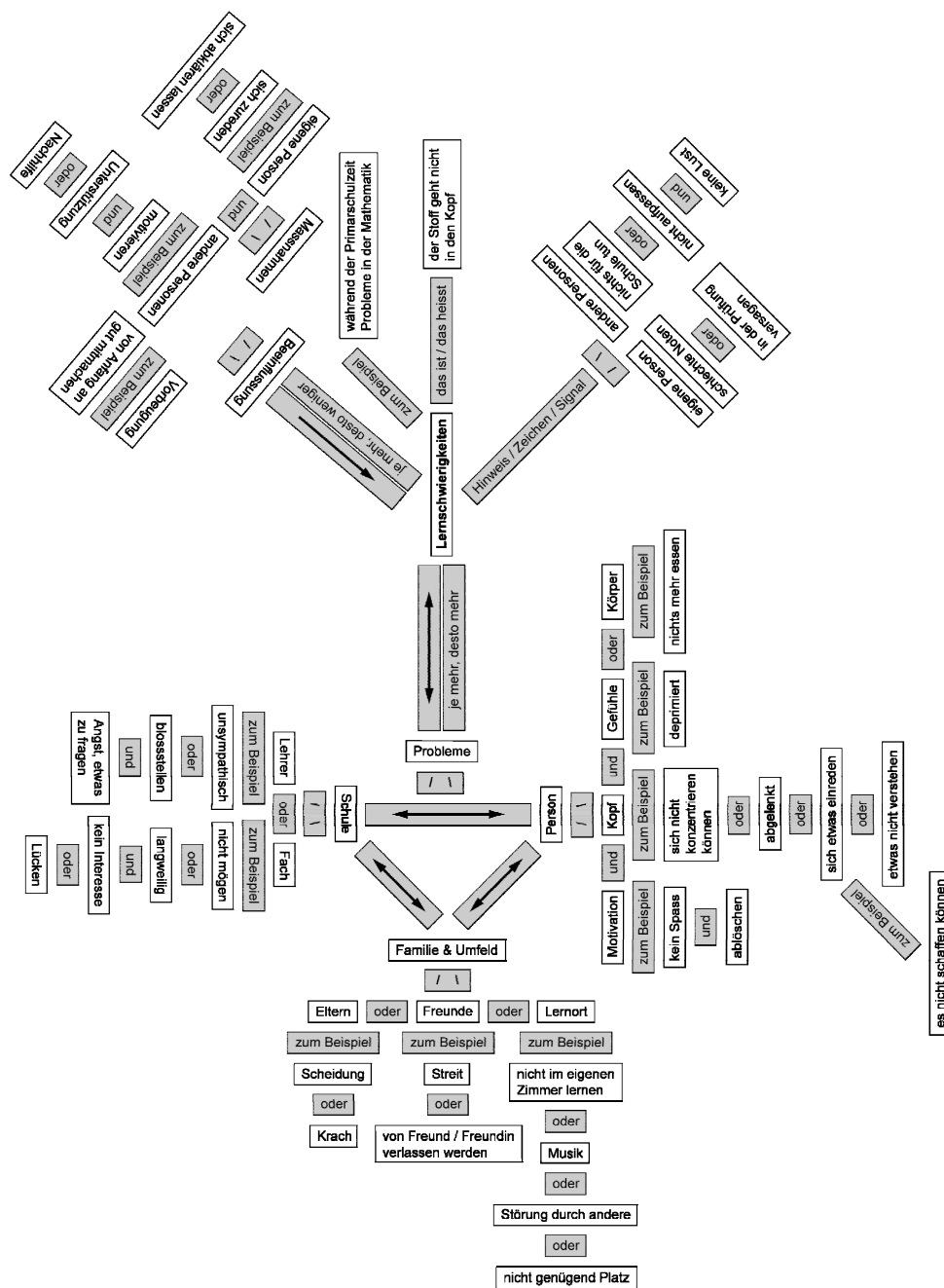
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 1:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Schule in der Kategorie Mitschüler das Konzept „Mobbing“, im Bereich Familie & Umfeld mit der Kategorie „Freunde“ das Konzept „Mobbing“ und in der Kategorie Lernort die Konzepte „Unordnung“ und „Lärm“ sowie bei der Relation zwischen Lernschwierigkeiten und Beeinflussung die Relation „nur wenn auch“ mit dem Konzept „Einverständnis der Schülerin“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 2:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie andere Personen bei der Familie das Konzept „lernen“, im Bereich Schule für die Kategorie Fach das Konzept „Lücken“ und für die Kategorie Lehrer das Konzept „Beziehung“ und „keine Unterstützung“, im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Eltern das Konzept „Streit“ und mit der Kategorie Freunde das Konzept „Streit“, im Bereich Person für die Kategorie Gefühle die Konzepte „traurig“ und „deprimiert“ sowie im Bereich Beeinflussung für die Kategorie Massnahmen anderer Personen das Konzept „darauf hinweisen“ hinzugekommen.

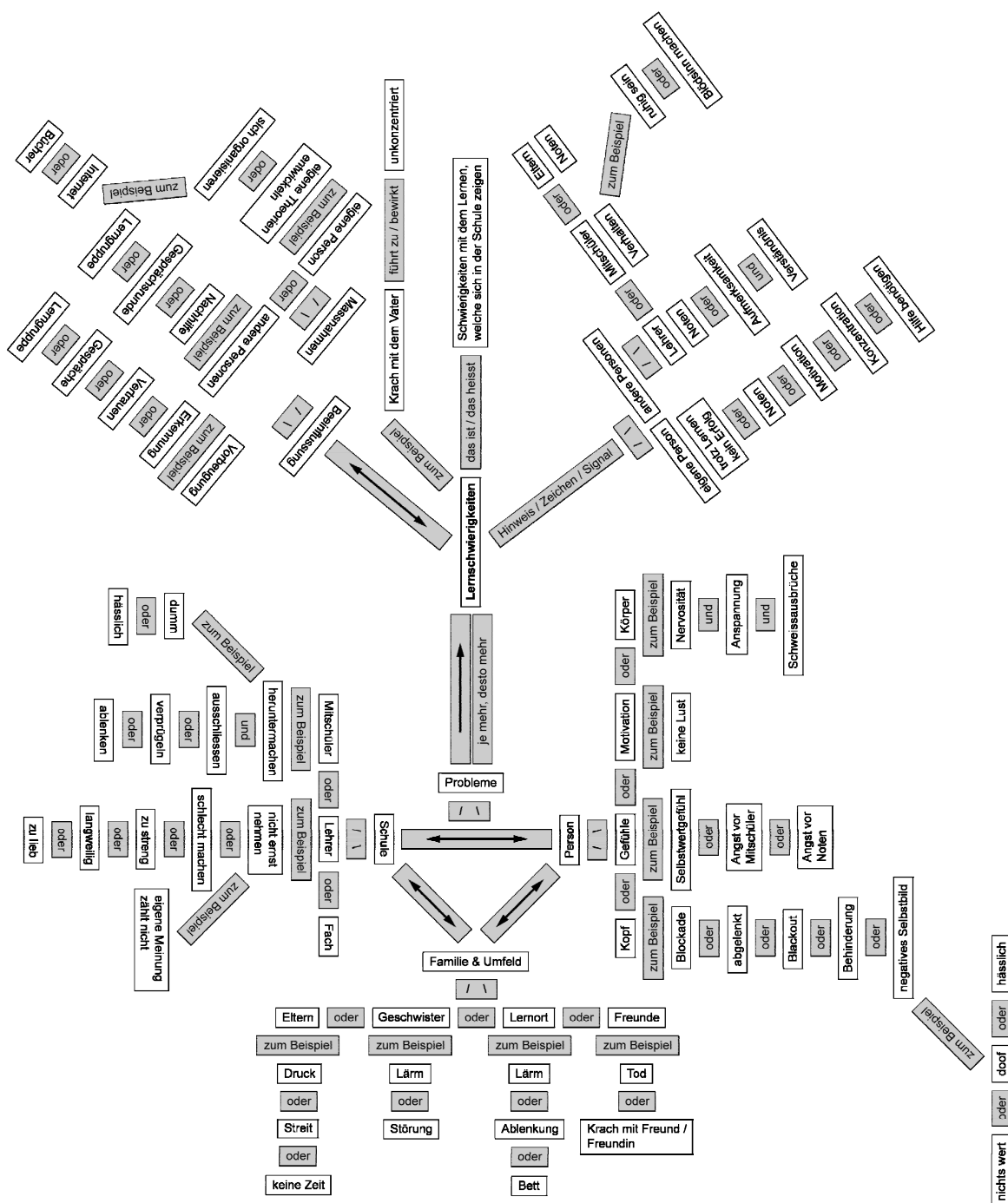
Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.





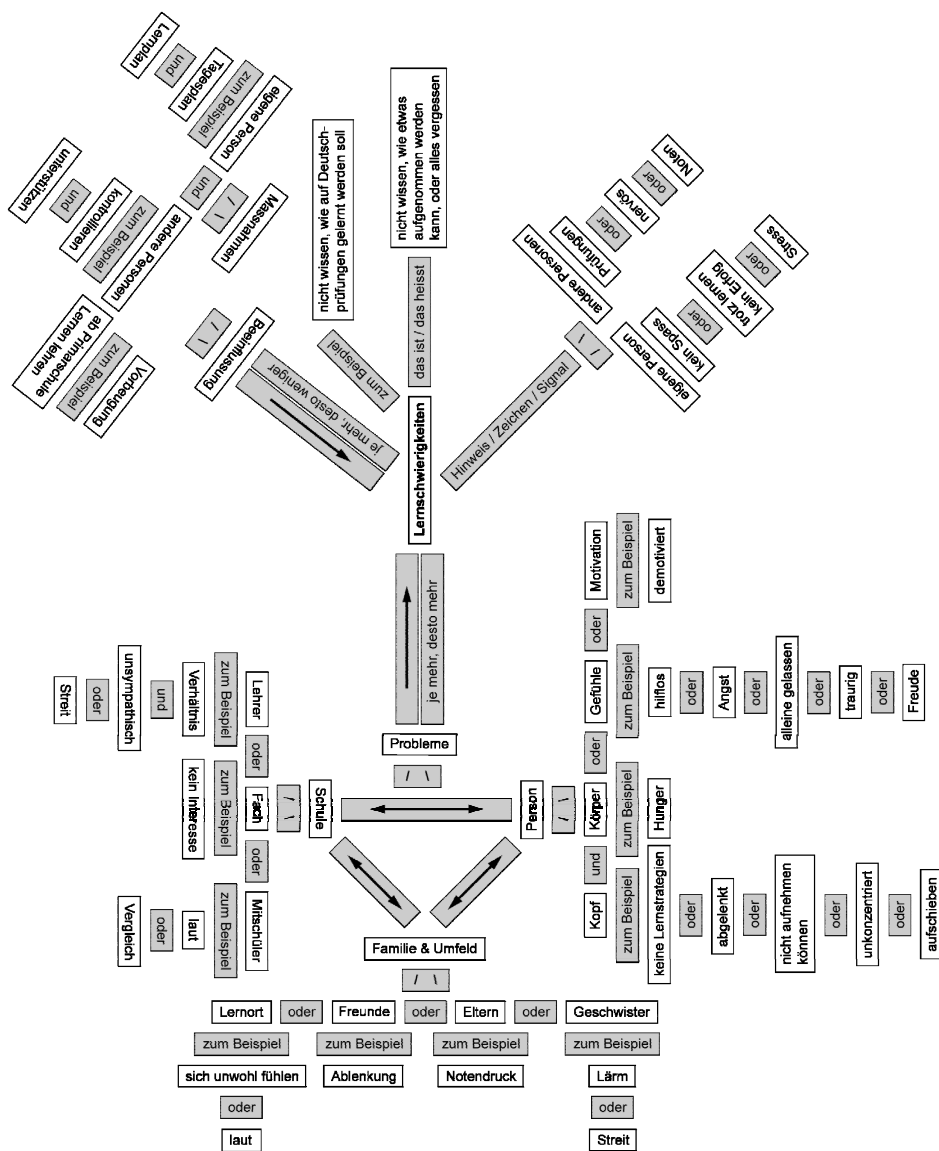
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 3:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Schule für die Kategorie Fach das Konzept „Lücken“ sowie im Bereich Familie & Umfeld mit der Kategorie Freunde die Konzepte „Streit“ und „von Freund / Freundin verlassen werden“ hinzugekommen.

Der Bereich Familie & Umfeld wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Person. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



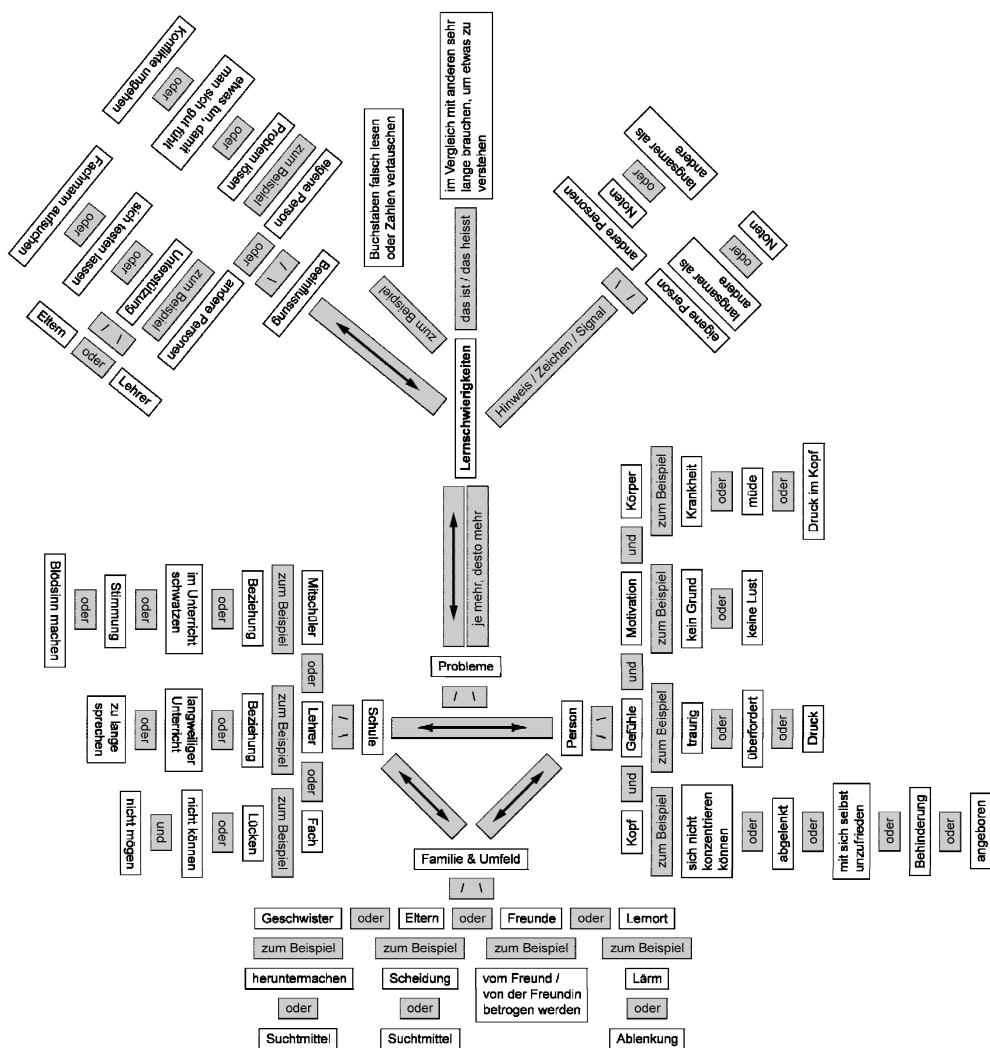
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 4:* In der Strukturlegesitzung ist im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Freunde das Konzept „Tod“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



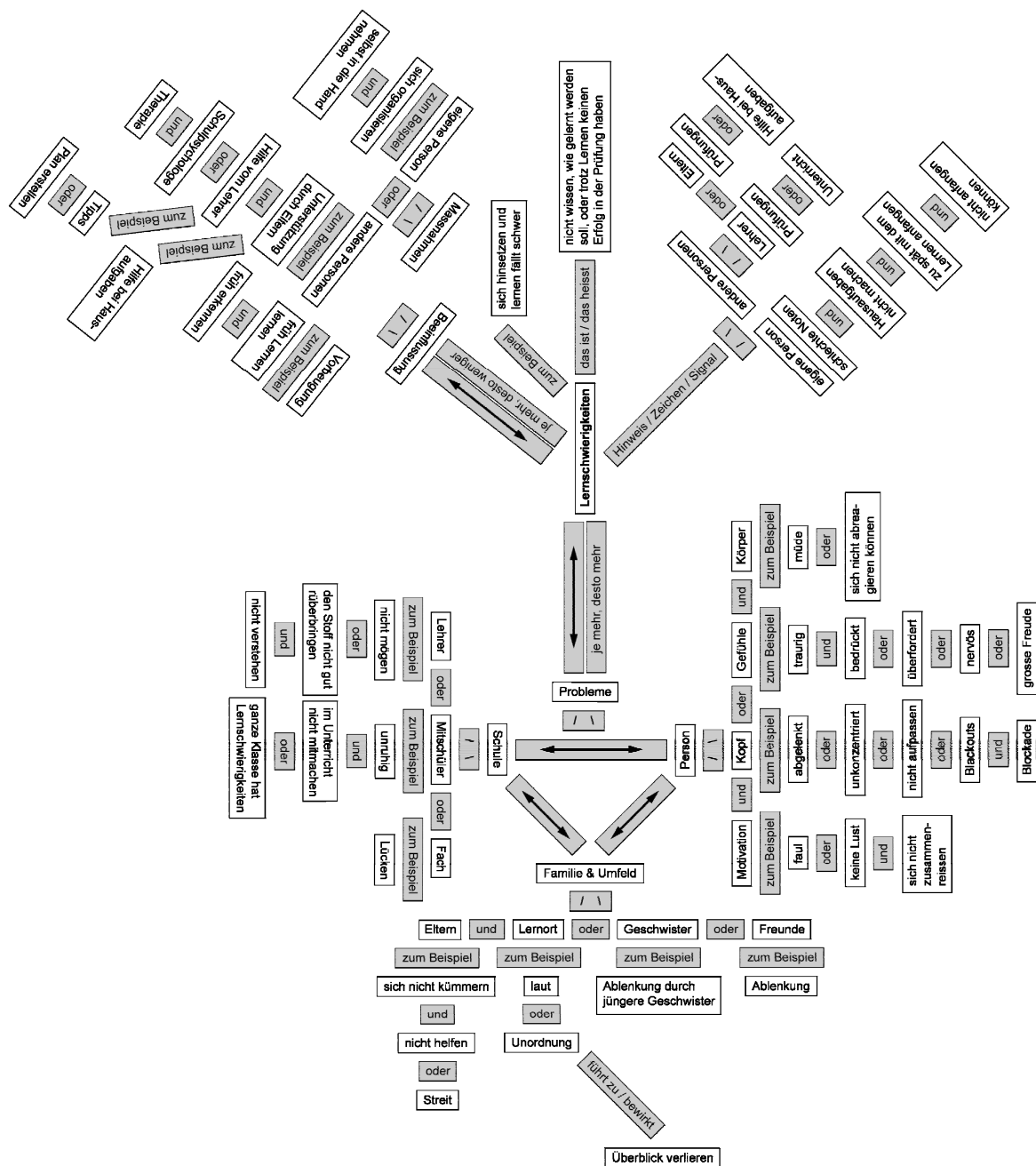
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 5:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie eigene Person das Konzept „trotz Lernen kein Erfolg“ und „Stress“, im Bereich Schule für die Kategorie Lehrer das Konzept „unsympathisch“ und „Verhältnis“, für die Kategorie Mitschüler das Konzept „Vergleich“ und für die Kategorie Fach das Konzept „kein Interesse“, im Bereich Familie und Umfeld für die Kategorie Geschwister die Konzepte „Lärm“ und „Streit“ und für die Kategorie Freunde das Konzept „Ablenkung“ sowie im Bereich Beeinflussung in der Kategorie Massnahmen der eigenen Person das Konzept „Tagesplan“ und „Lernplan“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 6:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie eigene Person das Konzept „Noten“ und für die Kategorie andere Personen das Konzept „langsamer als andere“, im Bereich Schule für die Kategorie Lehrer das Konzept „Beziehung“, für die Kategorie Mitschüler die Konzepte „Beziehung“ und „Stimmung“ und für die Kategorie Fach die Konzepte „Lücken“, „nicht können“ und „nicht mögen“, im Bereich Familie und Umfeld für die Kategorie Eltern das Konzept „Suchtmittel“, für die Kategorie Geschwister das Konzept „Suchtmittel“ und für die Kategorie Lernort das Konzept „Ablenkung“, im Bereich eigene Person für die Kategorie Kopf die Konzepte „Ablenkung“ und „Behinderung“, für die Kategorie Motivation das Konzept „keine Lust“ sowie im Bereich Beeinflussung für die Kategorie Massnahmen anderer Personen das Konzept „Unterstützung“ durch die „Eltern“ oder den „Lehrer“ hinzugekommen.

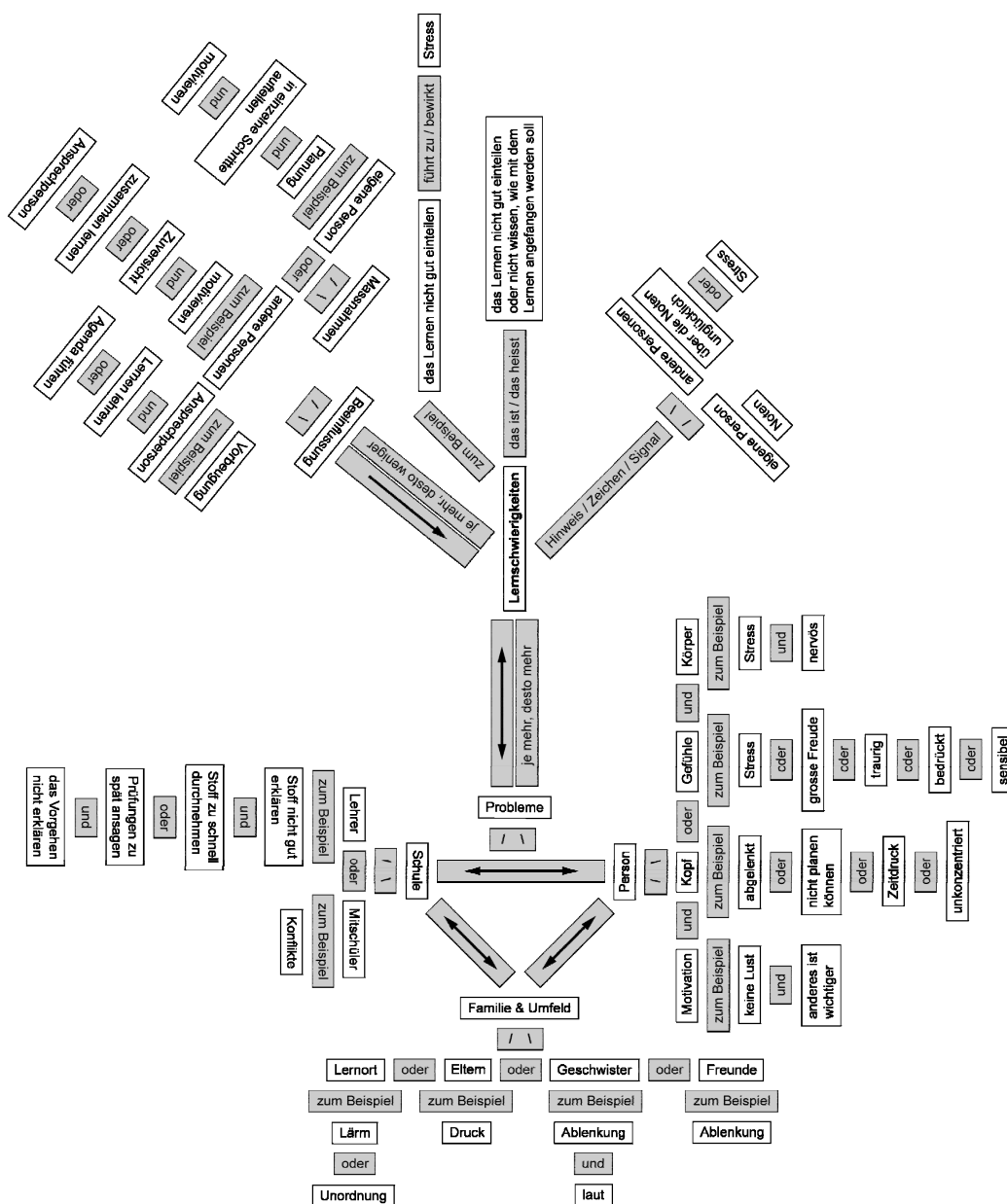
Der Bereich Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Person. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.





*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 7:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie eigene Person die Konzepte „schlechte Noten“ und „nicht anfangen können“, für die Kategorie andere Personen die Konzepte „Lehrer“ mit „Unterricht“ und „Eltern“ mit „Hilfe bei Hausaufgaben“, im Bereich Schule für die Kategorie Lehrer das Konzept „nicht mögen“ sowie im Bereich Familie & Umfeld mit der Kategorie Freunde das Konzept „Ablenkung“ hinzugekommen.

Der Bereich Familie & Umfeld wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Person und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule.



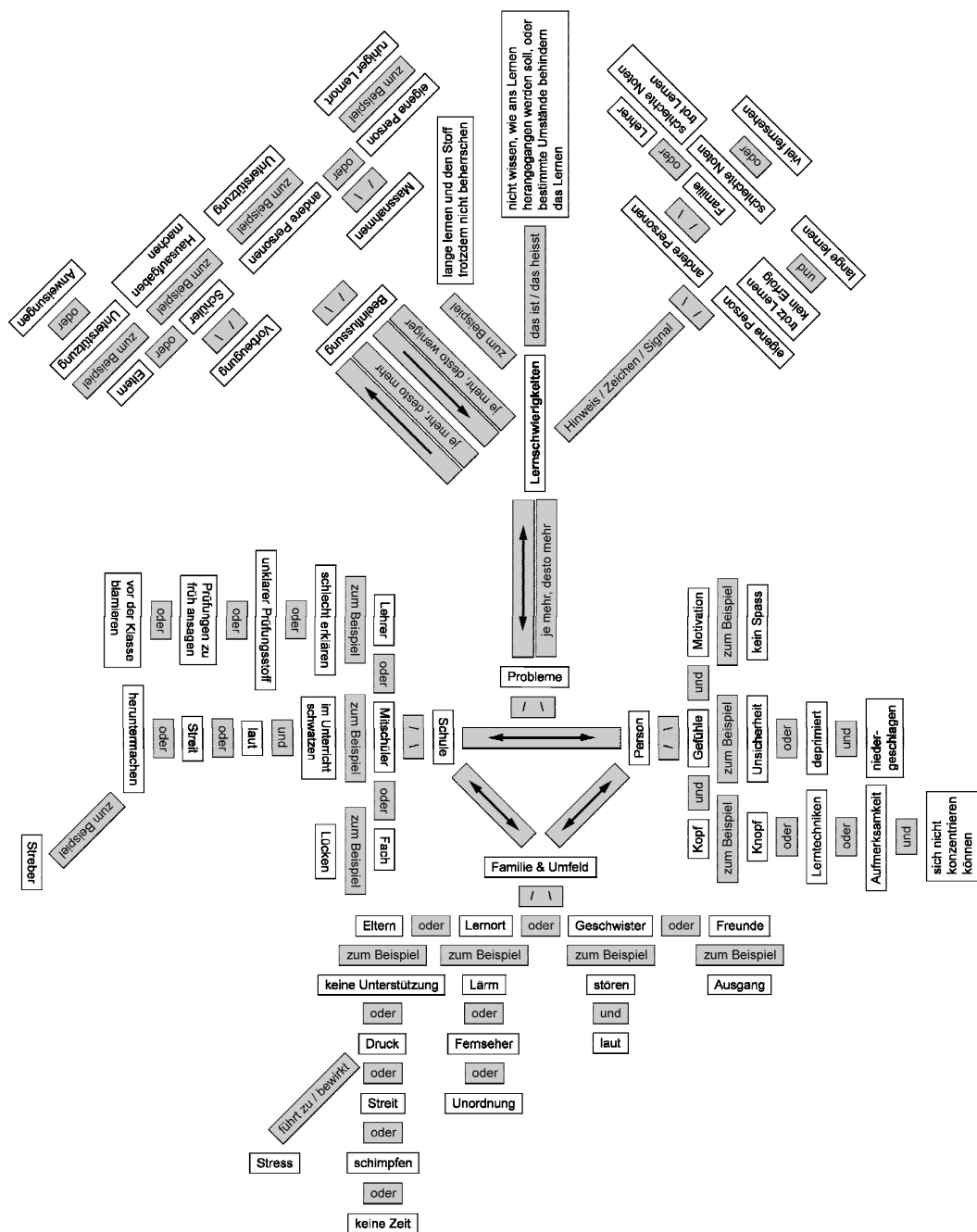
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 8:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Familie & Umfeld mit der Kategorie Freunde das Konzept „Ablenkung“ sowie im Bereich Beeinflussung für die Kategorie Massnahmen der eigenen Person das Konzept „motivieren“, für die Kategorie Massnahmen der anderen Personen das Konzept „Ansprechperson“ und für die Kategorie Vorbeugung das Konzept „Lernen lehren“ hinzugekommen.

Der Bereich Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Person und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



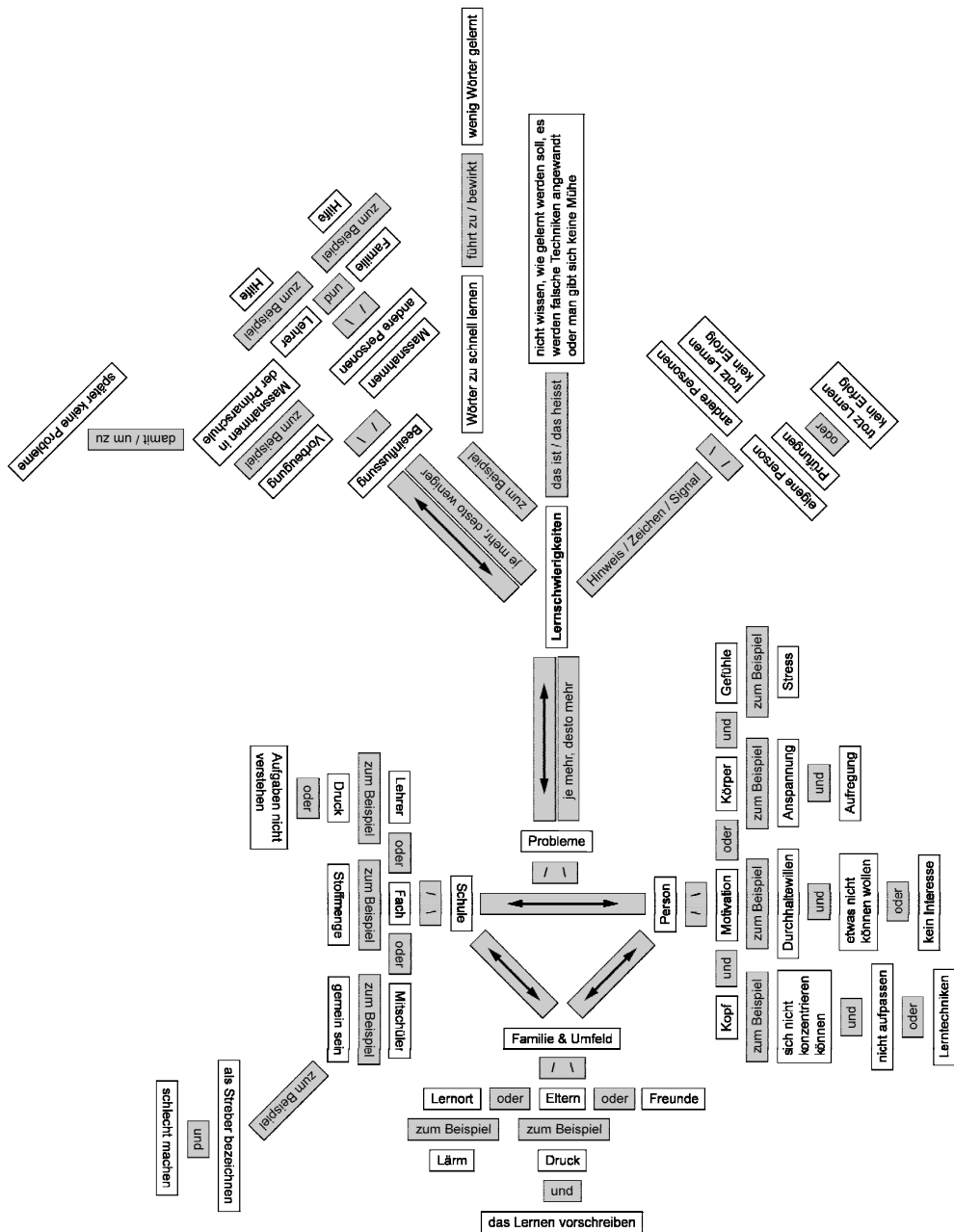
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 9:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Eltern das Konzept „Trennung“ und die Kategorie „Freunde“ sowie im Bereich Beeinflussung für die Kategorie Massnahmen anderer Personen mit der Kategorie „Familie“ das Konzept „Unterstützung“, mit der Kategorie „Freunde“ das Konzept „aufbauen“ und mit der Kategorie „Lehrer“ das Konzept „erklären“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 10:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Eltern die Konzepte „schimpfen“ und „keine Zeit“, mit der Kategorie Freunde das Konzept „Ausgang“ sowie im Bereich Person für die Kategorie Kopf das Konzept „Lerntechniken“ hinzugekommen.

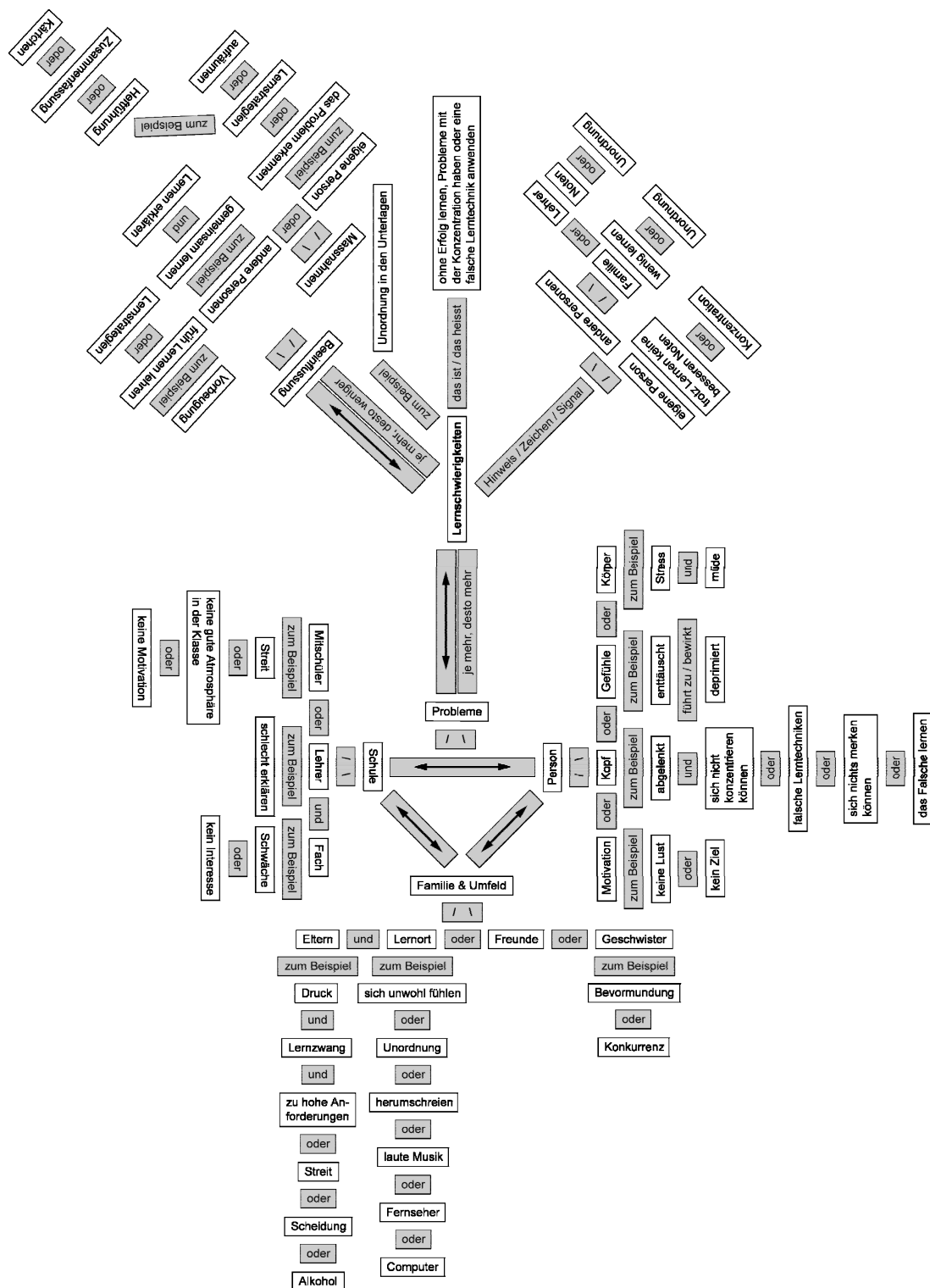
Der Bereich Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Person und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule.





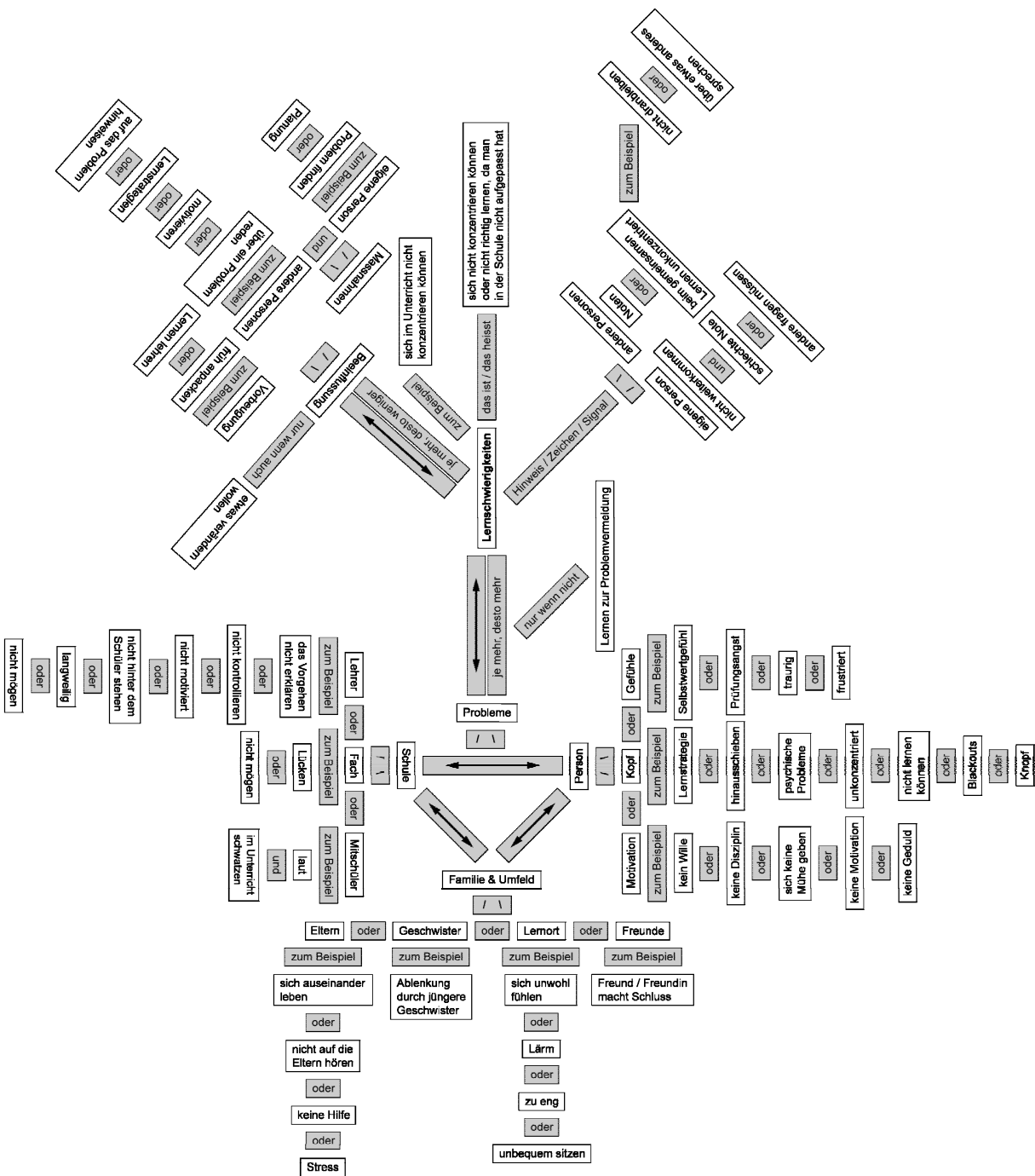
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 11:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Schule für die Kategorie Fach das Konzept „Stoffmenge“, im Bereich Familie & Umfeld die Kategorie „Freunde“ sowie im Bereich Person für die Kategorie Gefühle „Stress“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



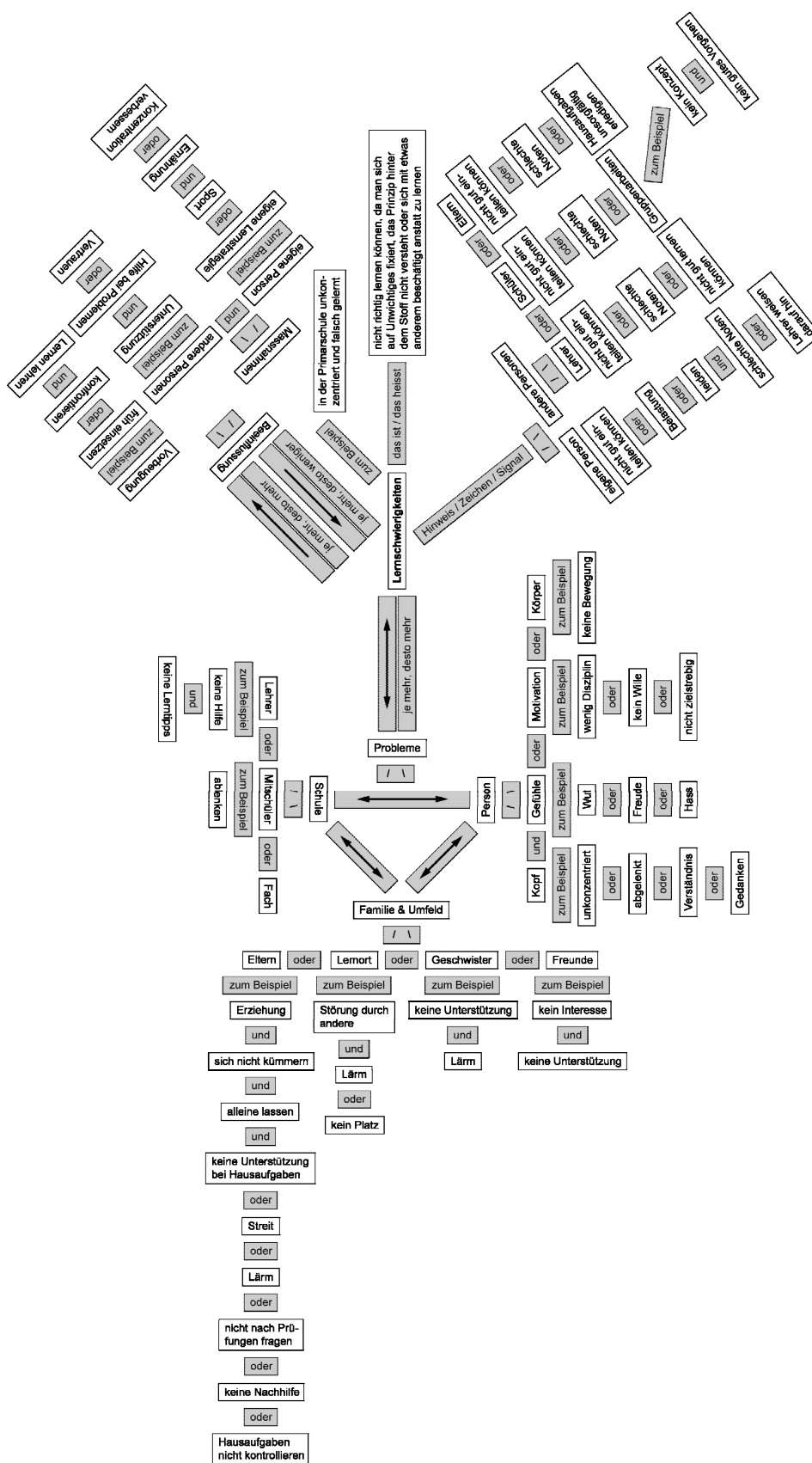
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 12:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Schule für die Kategorie Fach das Konzept „Schwäche“ und „kein Interesse“ sowie im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Geschwister das Konzept „Konkurrenz“ und die Kategorie „Freunde“ hinzugekommen.

Der Bereich Familie & Umfeld wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Person und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule.



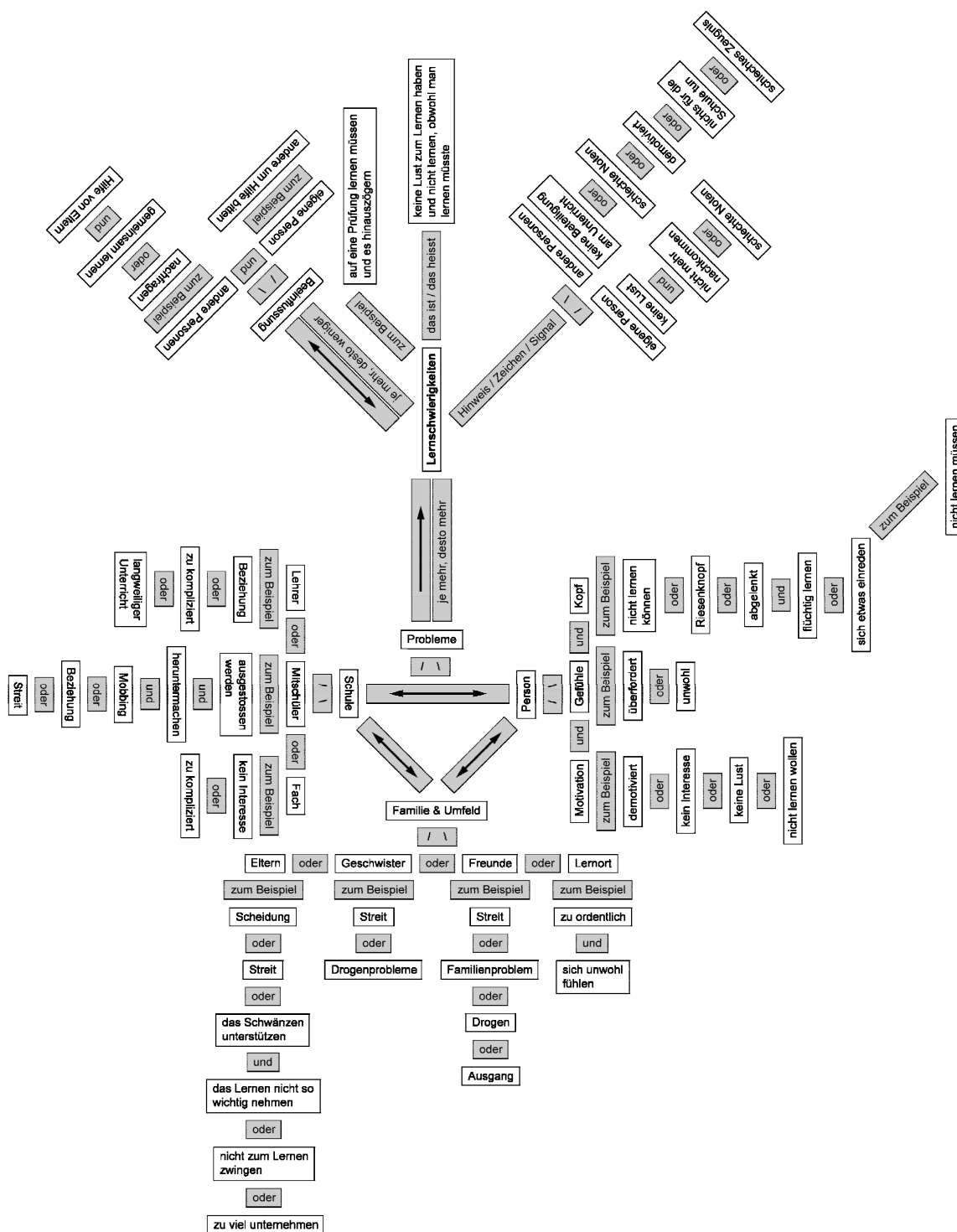
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 13:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Probleme die Relation „nur wenn nicht“ mit dem Konzept „Lernen zur Problemvermeidung“, im Bereich Schule für die Kategorie Lehrer das Konzept „nicht mögen“ sowie im Bereich Person für die Kategorie Gefühle das Konzept „Prüfungsangst“ hinzugekommen.

Der Bereich Familie & Umfeld wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Person. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 14:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Schule die Kategorie „Fach“, im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Geschwister das Konzept „keine Unterstützung“ und mit der Kategorie Freunde die Konzepte „kein Interesse“ und „keine Unterstützung“ sowie im Bereich Person für die Kategorie Kopf das Konzept „Gedanken“ hinzugekommen.

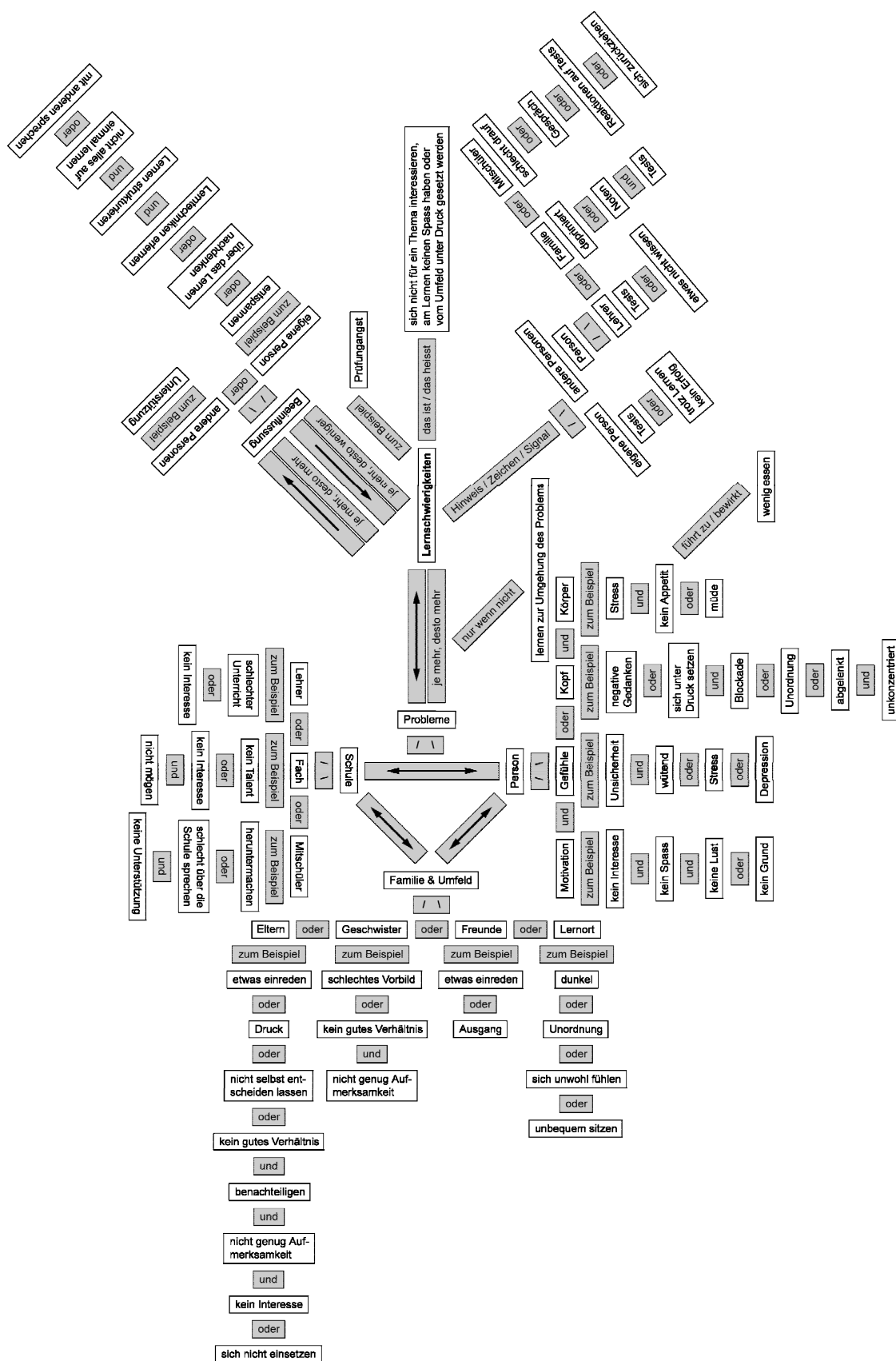
Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.





*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 15:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Schule für die Kategorie Lehrer das Konzept „langweiliger Unterricht“, für die Kategorie Mitschüler das Konzept „Mobbing“ und mit der Kategorie Fach die Konzepte „kein Interesse“ und „zu kompliziert“ sowie im Bereich Familie & Umfeld mit der Kategorie Freunde die Konzepte „Streit“, „Familienproblem“, „Drogen“ und „Ausgang“ hinzugekommen.

Der Bereich Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Person und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person.

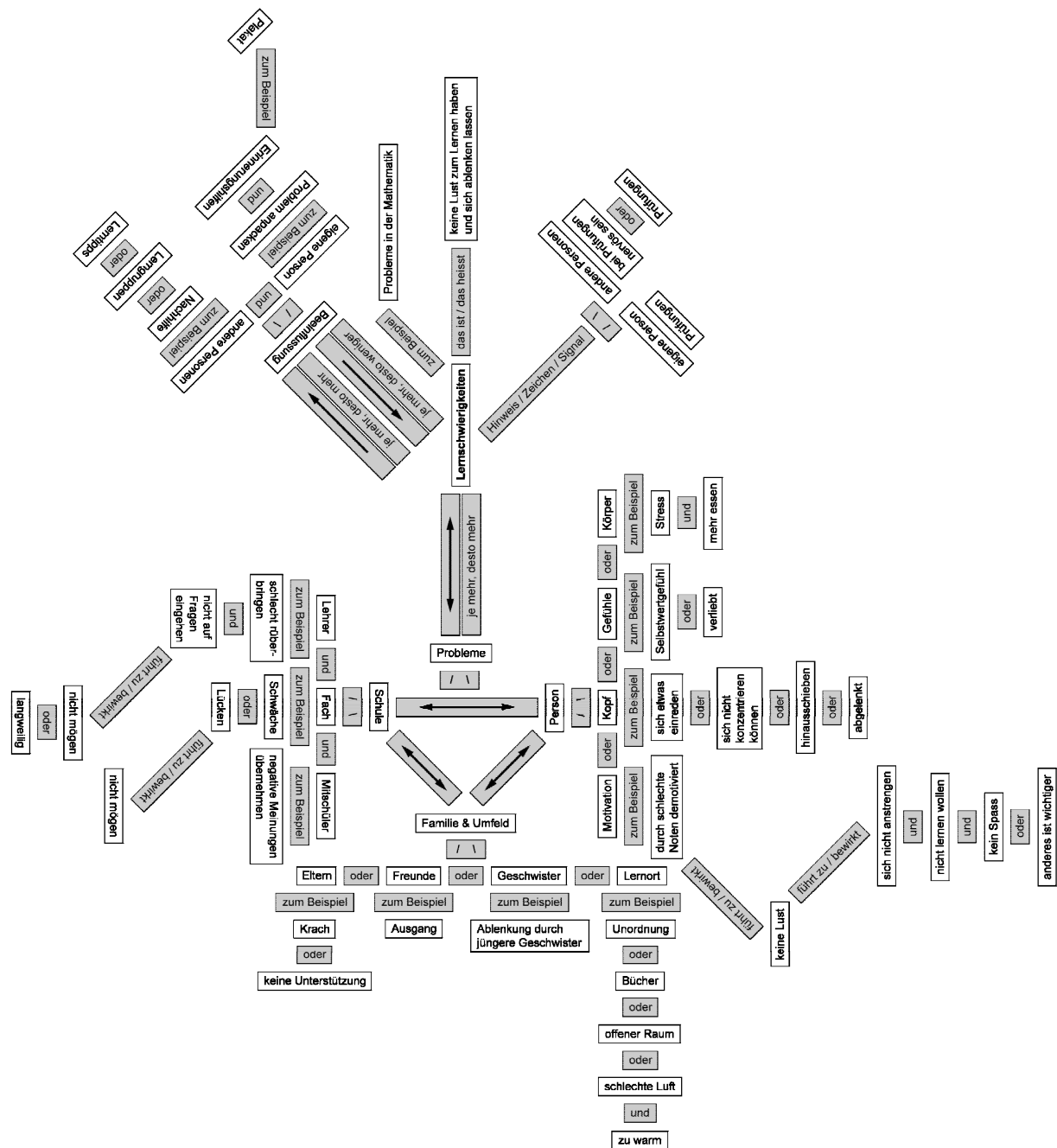


*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 16:* In der Strukturlegesitzung sind für die Verbindung zwischen Lernschwierigkeiten und Problemen die Relation „nur wenn nicht lernen“ und „zur Umgehung des Problems“, im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Geschwister das Konzept „kein gutes Verhältnis“ und für die Kategorie Freunde das Konzept „Ausgang“ sowie im Bereich Person für die Kategorie Gefühle das Konzept „Stress“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule.

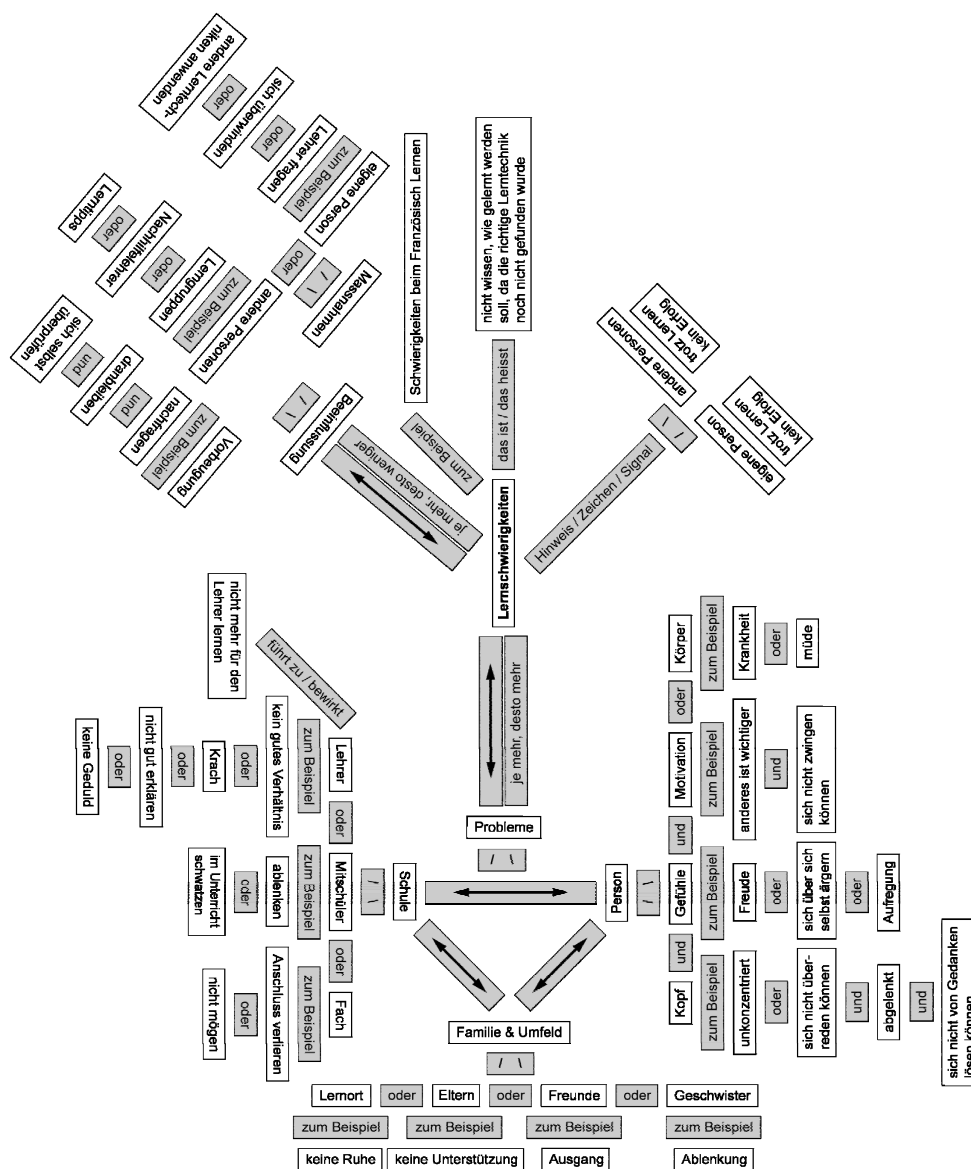


*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 17:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Schule für die Kategorie Mitschüler das Konzept „Mobbing“ sowie im Bereich Familie & Umfeld die Kategorie „Freunde“ hinzugekommen. Der Bereich Familie & Umfeld wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Person und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 18:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie andere Personen das Konzept „bei Prüfungen nervös sein“, im Bereich Schule für die Kategorie Fach das Konzept „Lücken“ sowie im Bereich Person für die Kategorie Kopf das Konzept „kein Spass“ hinzugekommen.

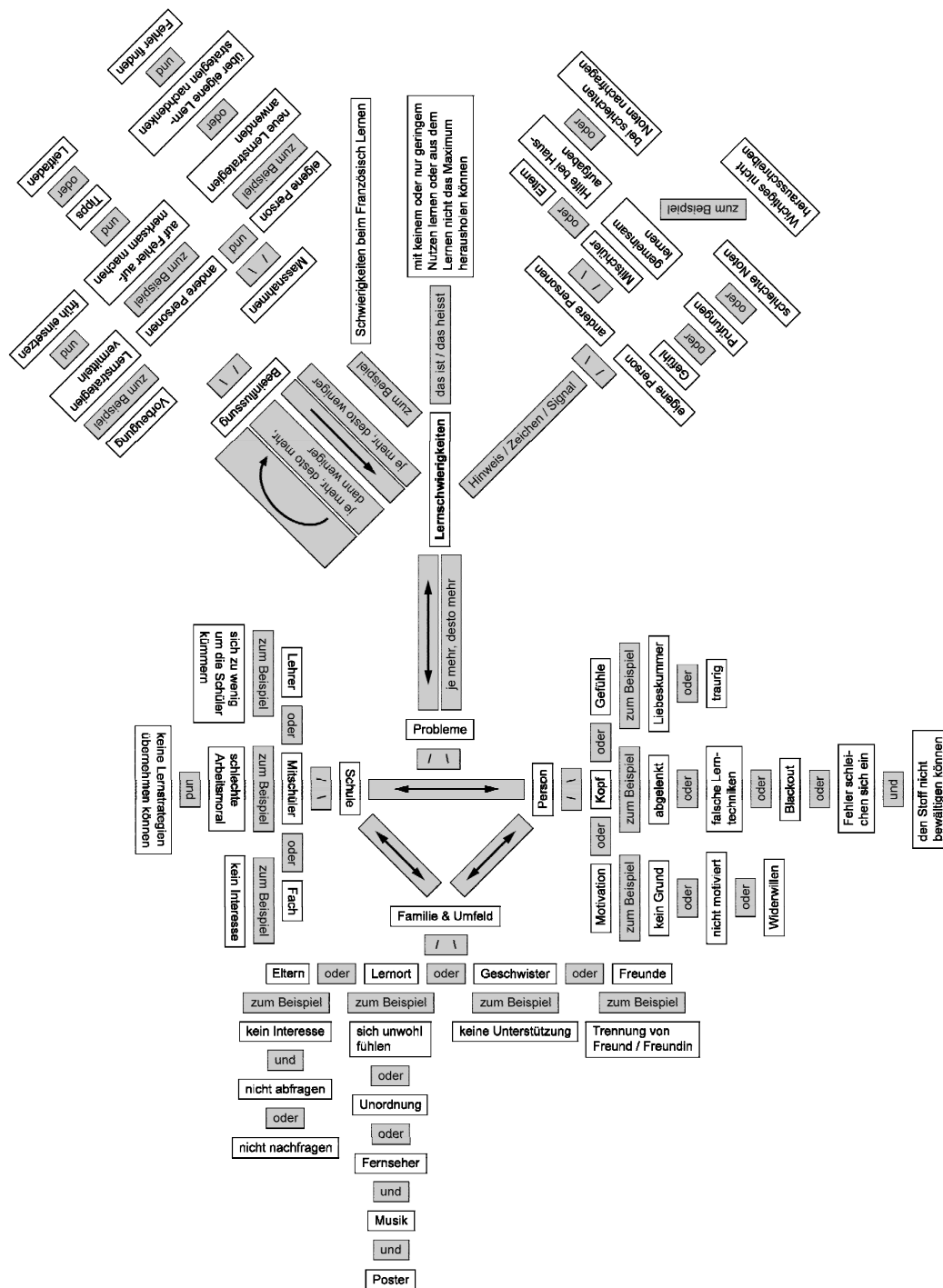
Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.





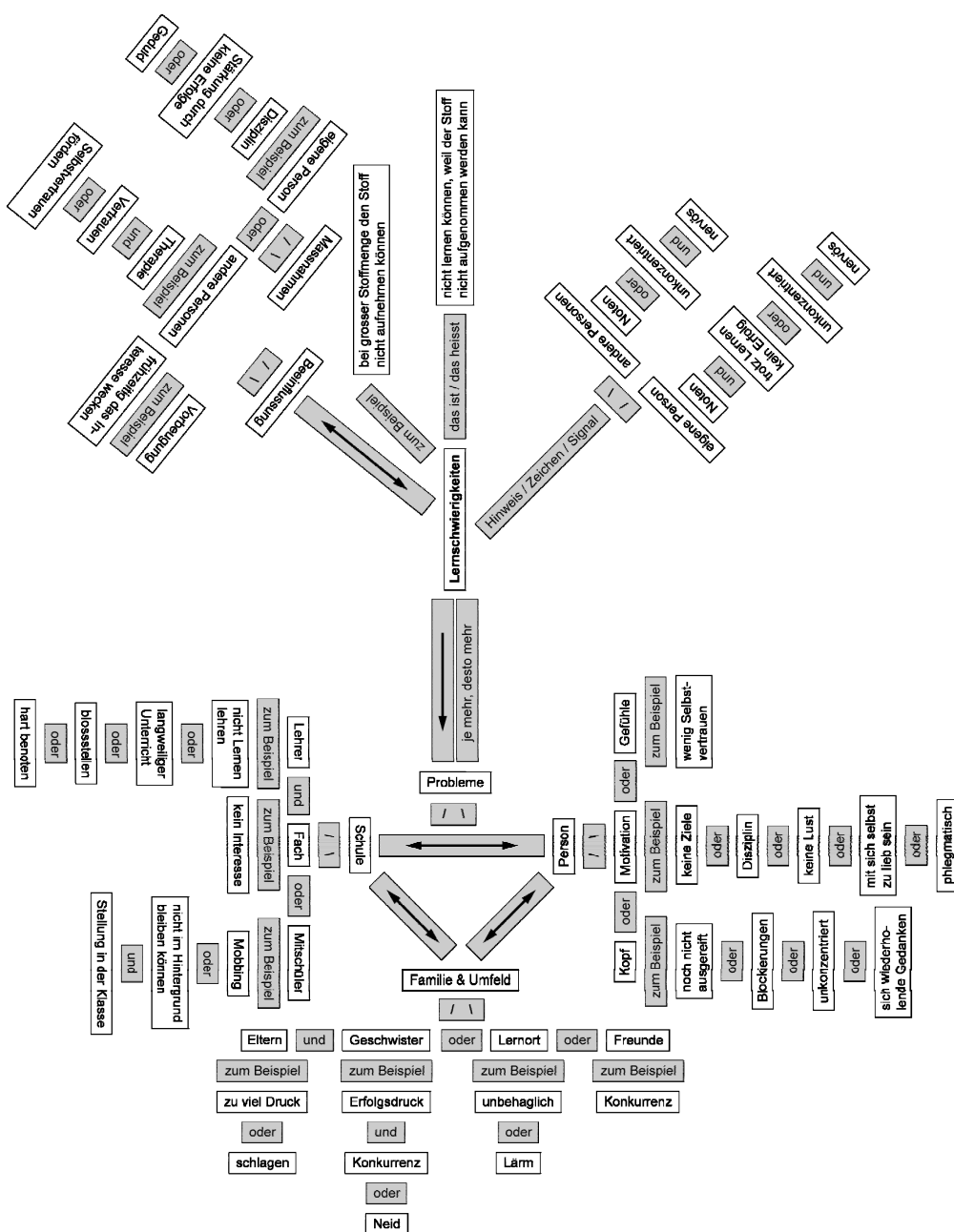
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 19:* In der Strukturlegesitzung ist im Bereich Familie & Umfeld mit der Kategorie Freunde das Konzept „Ausgang“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



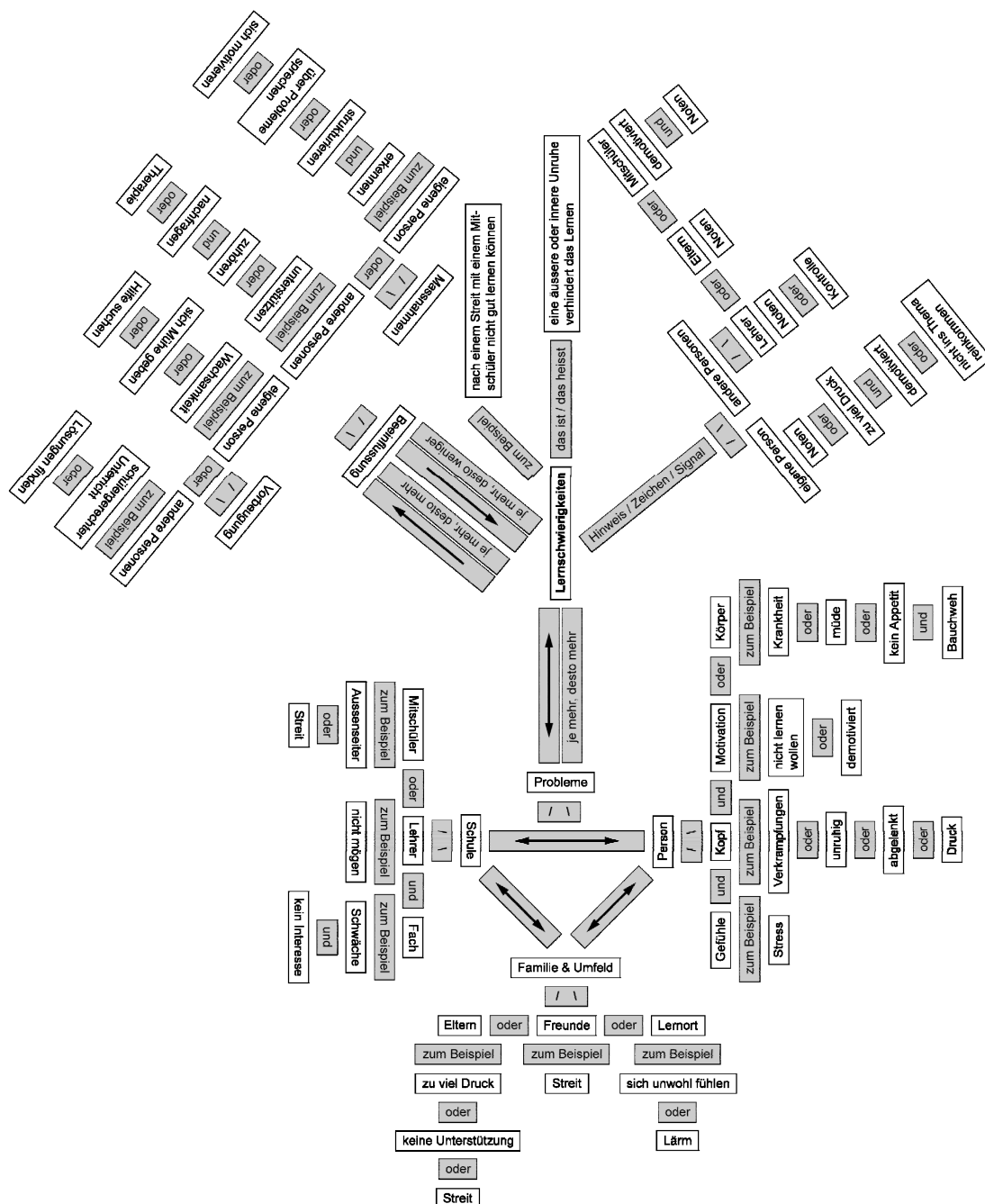
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 20:* In der Strukturlegesitzung ist im Bereich Hinweis für die Kategorie andere Personen bei den „Eltern“ das Konzept „bei schlechten Noten nachfragen“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



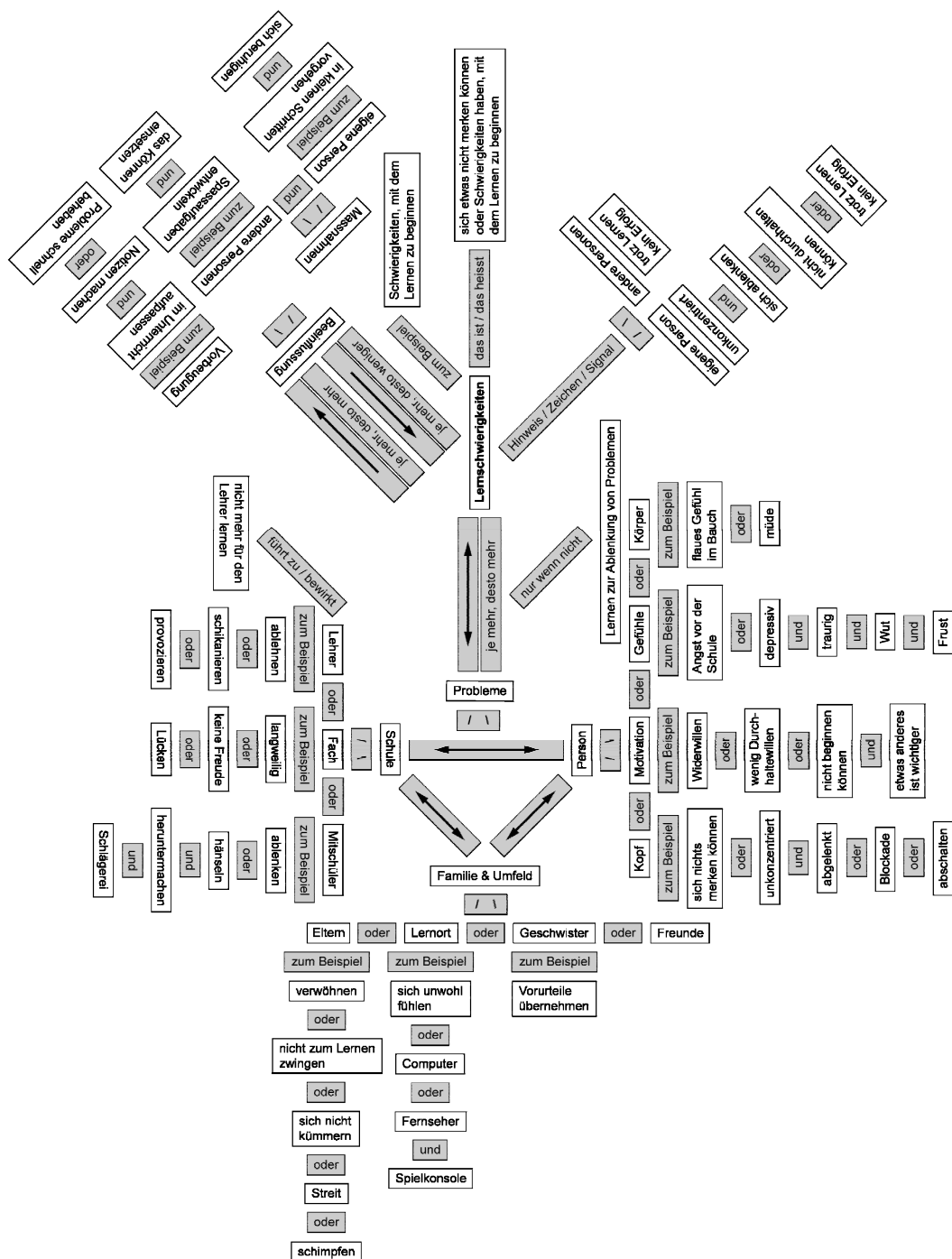
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 21:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie eigene Person die Konzepte „Noten“, „unkonzentriert“ und „nervös“ und für die Kategorie andere Personen das Konzept „Noten“, im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Geschwister die Konzepte „Konkurrenz“ und „Neid“, für die Kategorie Lernort das Konzept „Unbehaglichkeit“ und mit der Kategorie Freunde das Konzept „Konkurrenz“, im Bereich Person für die Kategorie Motivation das Konzept „Disziplin“ sowie im Bereich Beeinflussung für die Kategorie Massnahmen anderer Personen das Konzept „Vertrauen“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 22:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie eigene Person die Konzepte „zu viel Druck“ und „demotiviert“ und für die Kategorie andere Personen die Unterteilung in „Lehrer“, „Eltern“ und „Mitschüler“ und das Konzept „demotiviert“, im Bereich Schule mit der Kategorie Fach die Konzepte „Schwäche“ und „kein Interesse“, im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Freunde das Konzept „Streit“ und für die Kategorie Lernort das Konzept „sich unwohl fühlen“ und „Lärm“, im Bereich Person für die Kategorie Kopf das Konzept „Druck“, für die Kategorie Gefühle das Konzept „Stress“ und für die Kategorie Körper das Konzept „kein Appetit“ und „Bauchweh“ sowie im Bereich Beeinflussung für die Kategorie Massnahmen anderer Personen das Konzept „Therapie“ hinzugekommen.

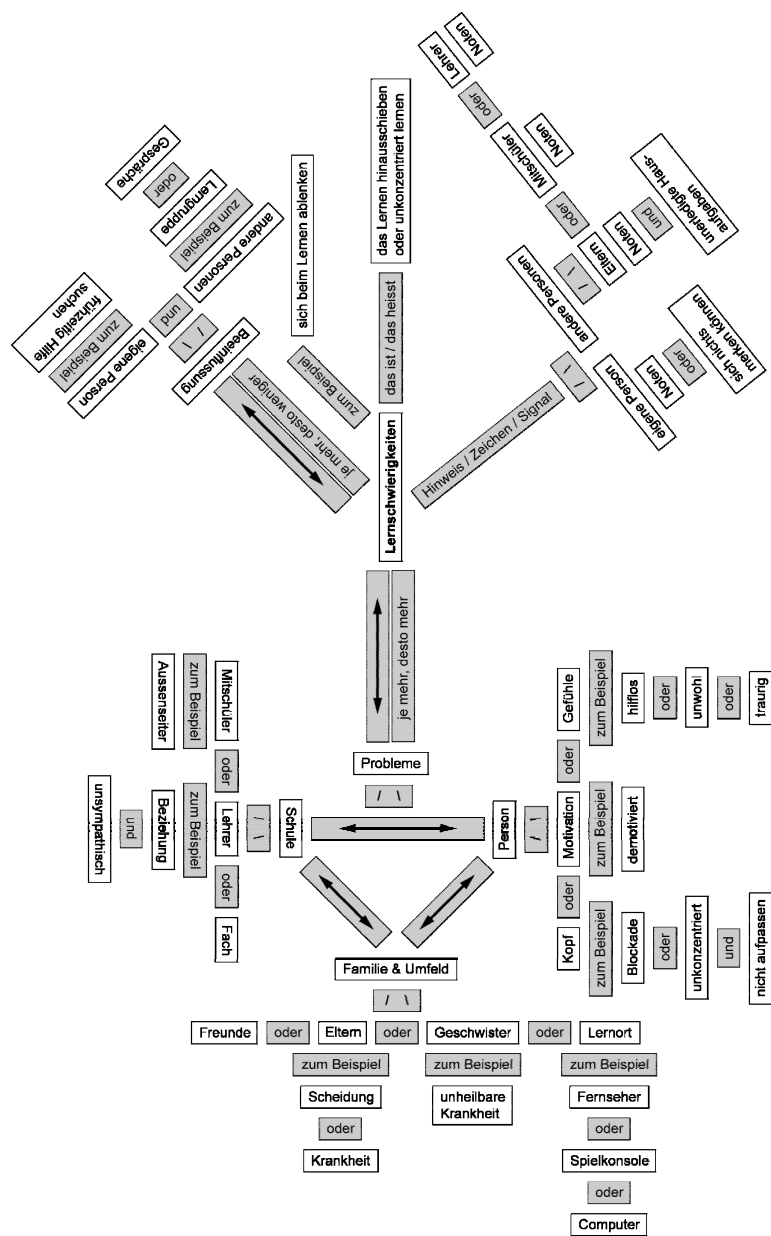
Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.





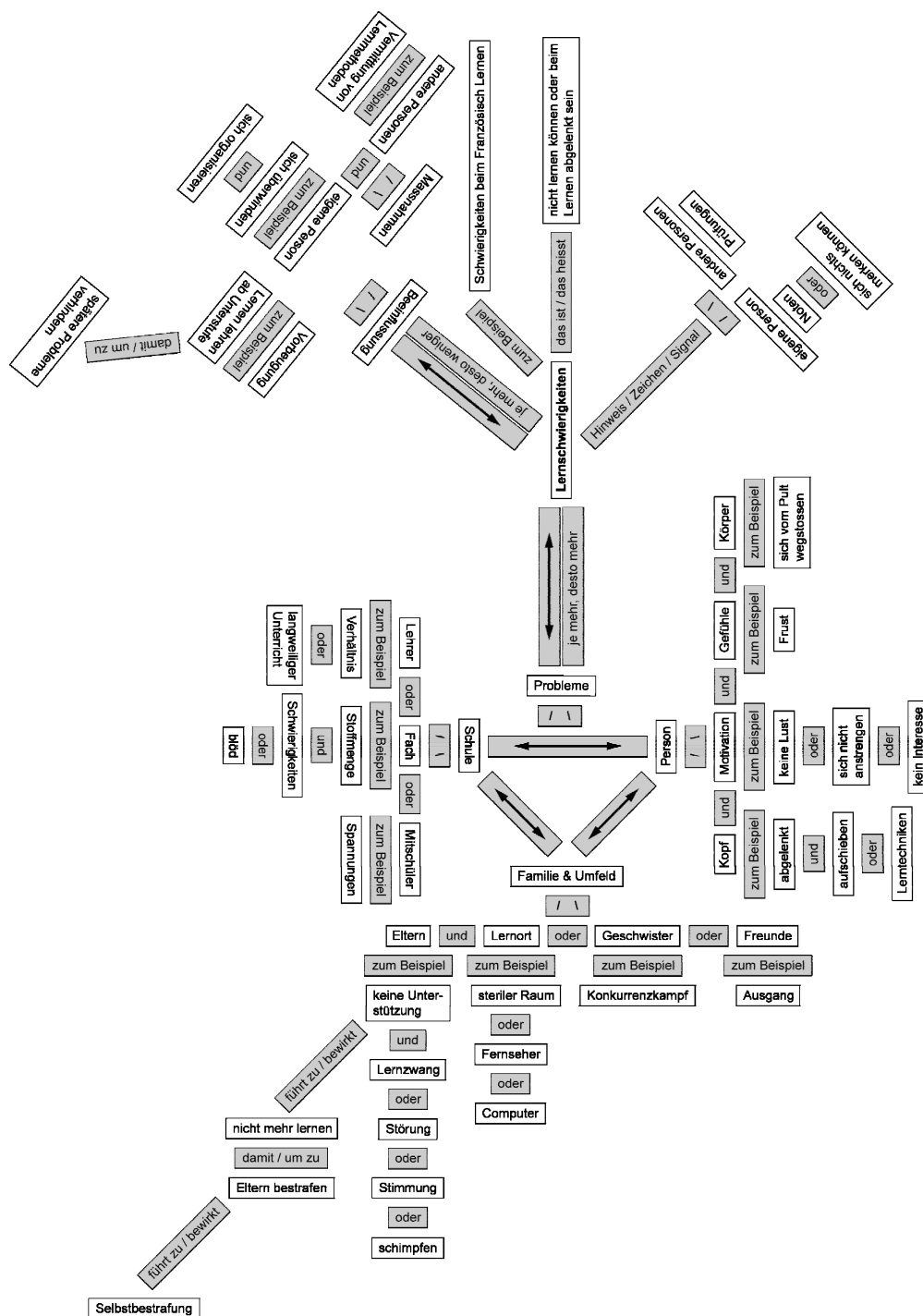
*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 23:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie eigene Person das Konzept „kein Erfolg trotz Lernen“, im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Eltern das Konzept „schimpfen“ und die Kategorie „Freunde“ sowie im Bereich Person für die Kategorie Körper das Konzept „müde“ hinzugekommen.

Der Bereich Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Person und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 24:* In der Strukturlegesitzung ist im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Geschwister das Konzept „unheilbare Krankheit“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Schule und schliesslich der Bereich Familie & Umfeld. Die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.



*Ergänzungen aus der Strukturlegesitzung mit Forschungspartner 25:* In der Strukturlegesitzung sind im Bereich Hinweis für die Kategorie eigene Person das Konzept „sich nichts merken können“, im Bereich Schule für die Kategorie Fach das Konzept „blöd“ sowie im Bereich Familie & Umfeld für die Kategorie Eltern das Konzept „Stimmung“ und für die Kategorie Lernort das Konzept „Computer“ hinzugekommen.

Der Bereich Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt der Bereich Familie & Umfeld und schliesslich der Bereich Schule. Die Verbindung zwischen den Bereichen Familie & Umfeld und Person wird am stärksten gewichtet, dann folgt die Verbindung zwischen den Bereichen Person und Schule und schliesslich die Verbindung zwischen den Bereichen Schule und Familie & Umfeld.

## **Anhang 6: Protokoll der Gruppendiskussion**

### **Protokoll der Gruppendiskussion**

Protokollführer: R. Bauhofer

Datum: 11.07. 2005

1 F: Stimmt diese Modalstruktur so?

2 FP: Die Theorie stimmt schon, aber jede Person sieht's ein bisschen anders. Brauchbar ist die Theorie und es liegt ja noch viel dahinter.

3 F: Sie finden also, es sei eine geeignete Theorie, aber individuell ist sie unterschiedlich?

4 FP: Ja, aber bei kleinen Kindern würde es keinen Sinn machen, diese Theorie aufzulegen, aber sie gibt gute Anhaltspunkte.

5 FP: Ich verstehe nicht ganz, was der Zweck des Modells sein soll. Es bringt nichts, sich über die eigenen Lernschwierigkeiten klar zu werden, denn ich weiss immer noch nicht, was ich dagegen tun soll.

6 FP: Doch, mir hat es etwas gebracht. Ich finde es wichtig, dass man sich darüber klar wird. Ich denke, dass das auch anderen etwas bringen wird.

7 F: Im Bereich Beeinflussung haben wir uns Gedanken darüber gemacht, was Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten helfen kann. Ich hoffe, dass das auch Ihnen zur Entwicklung von Lösungen helfen kann.

8 FP: Gab es auch Schüler, die keine Lernschwierigkeiten haben?

9 F: Alle Schülerinnen und Schüler haben gesagt, dass sie das Phänomen kennen, aber das Ausmass ist unterschiedlich.

10 FP: Um wirklich Probleme zu lösen, muss man mit den Schülern noch intensiv arbeiten, um ihnen zu helfen.

11 F: Muss man selber etwas tun oder muss jemand anders dabei helfen?

12 FP: Man muss vor allem selber etwas tun wollen. Die Motivation muss da sein, sonst kann jemand anders nicht helfen.

13 FP: Wie machen Sie jetzt weiter mit ihrer Theorie? Werden Sie die Theorie veröffentlichen?

14 F: Das hängt auch davon ab, ob Sie die Theorie brauchbar finden. Aber ja, das Ziel ist schon, die Theorie zu veröffentlichen.

15 FP: Ich finde schon, dass die Theorie brauchbar ist. Wenn man Lernschwierigkeiten hat, kann man exemplarisch schauen, wo das Problem genau liegen könnte.

## Lebenslauf

### Personalien

Name	Metzger
Vorname	Marius Andreas
Geburtsdatum	6. Dezember 1976
Heimatort	Eschenz / TG

### Praktische Erfahrungen

seit 04.01.1999	Institut für Lerntherapie, Schaffhausen seit 01.07.2004 <i>Leiter Entwicklung (40%)</i> 04.01.1999 - 30.06.2004 <i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter (25%)</i>
08.07.2002 - 06.10.2002	Praktikum im Psychologischen Dienst in der Privaten Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie Schlössli, Zürich
03.09.2001 - 19.10.2001	Praktikum im Ärztlichen Dienst in der Kantonalen Psychiatrischen Klinik Liestal, Basel-Land
12.2.2001 - 31.3.2001	Hilfspflegepraktikum im Psychiatrischen Zentrum Schaffhausen

### Ausbildung

5/2004 - 6/2006	Doktorand am Institut für Sonderpädagogik (Studienbereich I) der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich
5/2004	Lizentiat der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich
10/1998 - 5/2004	Studium der Psychologie, Psychopathologie und Sonderpädagogik an der Universität Zürich Lizentiatsarbeit: Verlockung und Verweigerung. Eine rezeptionsorientierte psychoanalytische Erzähltextanalyse von Franz Kafkas Erzählung <i>Vor dem Gesetz</i> .
7/1998	Eidgenössische Matura Typus E
8/1993 - 7/1998	Kantonsschule Schaffhausen
8/1992 - 7/1993	Sekundarschule Kanton Zürich
8/1990 - 7/1992	Sekundarschule Kanton Schaffhausen
4/1984 - 7/1990	Elementarschule Kanton Schaffhausen